

# **Basisbildung in Österreich**

Eine kommentierte Textsammlung zu bildungstheoretischen  
und allgemeindidaktischen Begründungen

Wien, 2022

## **Impressum**

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Abteilung I/13

Autor: Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl, Universität Klagenfurt

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

Tel.: +43 1 531 20-0

Grafische Gestaltung: BMBWF

Wien, 2022

### **Copyright und Haftung:**

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorin / des Autors ausgeschlossen ist.

Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorin / des Autors dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Rückmeldungen: Ihre Überlegungen zu vorliegender Publikation übermitteln Sie bitte an [empfaenger@bmbwf.gv.at](mailto:empfaenger@bmbwf.gv.at).

# Inhalt

<b>1. Zielsetzung der Textsammlung .....</b>	<b>5</b>
1.1 Hintergrund .....	5
1.2 Versuch einer Gegenstandsbestimmung .....	7
1.3 Aufbau der Sammlung.....	9
1.4 Dank .....	9
<b>2. Ziel: Umfassende Teilhabe an kultureller Praxis und gesellschaftlichen Funktionssystemen .....</b>	<b>10</b>
2.1 Begründungen aus kontinuierlicher Entwicklung oder Tradition heraus sind nicht möglich.....	10
2.2 Programmatische Begründungen .....	12
2.3 Recht auf Bildung .....	16
2.4 Begriffsarbeit.....	17
2.5 Ausgewählte Texte im Überblick .....	19
2.5.1 EU-Rats-Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.....	20
2.5.2 Monika Kastner - Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene (Auszug)44	
2.5.3 Sarah Kumar & Klaus Starl - Ein Menschenrecht auf Lesen und Schreiben? – Schuldet der Staat angemessene Alphabetisierung? .....	50
2.6 Weiterführende Literatur .....	67
<b>3. Stand des empirischen Wissens.....</b>	<b>68</b>
3.1 Ausgewählte Texte im Überblick .....	72
3.1.1 Markus Bönisch & Manuel Reif - Niedrige Lesekompetenz in Österreich (Auszug) .....	73
3.1.2 Monika Kastner & Peter Schlögl - Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe (Auszug) .....	89
3.1.3 Manfred Krenn - Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“ (Auszug) .....	109
3.2 Weiterführende Literatur .....	153
<b>4. Bildungstheoretische und didaktische Begründungen .....</b>	<b>154</b>
4.1 Erwachsenenlernen und -bildung .....	154
4.2 Basisbildung als Bildungsminimum? .....	157
4.3 Curriculum – ein schillernder Begriff .....	158
4.4 Ziele und didaktische Analyse .....	161
4.5 Ausgewählte Texte im Überblick .....	165

4.5.1 Rainer Brödel - Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz .....	166
4.5.2 Werner Lenz - Grundbildung ist auch Bildung .....	173
4.5.3 Heinz-Elmar Tenorth - Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen ....	183
4.6 Weiterführende Literatur .....	192
<b>5. Ausgewählte Aspekte des Lehrens und Lernens in der Basisbildung .....</b>	<b>193</b>
5.1 Arbeitsorientierte Grundbildung .....	193
5.2 Numeracy .....	194
5.3 Weiteres .....	195
<b>6. Quellen .....</b>	<b>196</b>

# 1. Zielsetzung der Textsammlung

## 1.1 Hintergrund

Basisbildungsarbeit für Erwachsene und mit Erwachsenen ist nunmehr seit gut zehn Jahren in Österreich als Teil der Strategien zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und den generellen Anspruch auf Upskilling der gesamten Bevölkerung als systemrelevant erkannt und folglich politisch und damit letztlich auch finanziell stabilisiert worden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat bei der Etablierung eines mit den Ländern gemeinsam entwickelten und umgesetzten Förderprogramms für Basisbildung, unter dem Titel „Initiative Erwachsenenbildung“<sup>1</sup> nicht auf einen Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen um Teilnahmen bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mittels Individualförderung gesetzt, sondern hat – nunmehr seit 2012 in mehrfacher Neuauflage – eine **auf beschreibbaren Lernertrag hin orientierte Förderpraxis** etabliert.

Dessen ungeachtet braucht es zur **Weiterentwicklung** eines solchen Programms – und für die Unterstützung der weiteren **Professionalisierung** im Feld der Basisbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung insgesamt – Grundlagen für die künftige Programmentwicklung und allfällige Curriculumrevision. Solche Revisionen sind grundsätzlich ein anhaltender Prozess im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und (unterrichts-)praktischer Ansprüche und sozialer Veränderungen.

Seit der im Zuge der Betonung erfahrungswissenschaftlicher Orientierung pädagogischer Forschung in den 1960er Jahren wird aus wissenschaftlicher Perspektive Curriculumrevision zumindest mit drei Erwartungen verbunden:

- die Neuorientierung der Didaktik als Wissenschaft
- die Schaffung einer bildungspolitisch tragfähigen Legitimation von Inhalten und
- die Veränderung der Bildungspraxis durch die Entwicklung neuartiger Forschungsstrategien und Lehr-/Lernmaterialien (Knab, 1983, S. 697).

Auch wenn diese Ansprüche verschiedenartig motiviert sind und vielfältige Vorschläge zu ihrer gesellschafts- sowie handlungstheoretischen Fundierung hervortreten, so liegt diesen doch etwas Gemeinsames zugrunde: Nämlich, dass der politisch-administrative Gesellschaftsbezug als auch die Bildungspraxis eines Curriculums ‚rational‘ begründet und gestaltet sein sollen. Dies bedeutet zugleich, dass diese Fundierungen theoretisch nicht beliebig sind, aber auch nicht praxisfern sein sollen.

---

<sup>1</sup> Auf Grundlage der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Förderung von Bildungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung sowie von Bildungsmaßnahmen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Wenngleich die hohen Ansprüche beim Übergang von der Lehrplantheorie (die Lerninhalte als traditionell gegeben annahm, aber neu deutete und durch kunstfertige Lehrkräfte zu vermitteln suchte) zur Curriculumdiskussion in den 1960er Jahren, die den qualifikatorischen und damit zugleich den Weltbezug hoch gewichtete, nie vollständig einzulösen waren, war der Perspektivwechsel vom Inhalt weg, hin auf die Anforderung nicht mehr umkehrbar. Seither besteht im internationalen Diskurs breiter Konsens, dass „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, [...] **Ausstattung zum Verhalten in der Welt**“ wäre (Robinson, 1967, S. 13, Herv. PS). Dieser löst eine im deutschsprachigen Raum lange vorherrschende bildungstheoretische Grundidee, nämlich das Konzept einer „Aneignung der Welt (Humboldts Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt)“ ab und „die Rede, [...] von der Ausstattung“ (Oelkers, 1983, S. 362) verstummte seither nicht mehr.

Gegenwärtig in der österreichischen Erwachsenenbildung und Basisbildungsarbeit etablierte Konzepte der Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung, der Lebensweltorientierung, der wissens- und machtkritischen Zugänge u.v.m. stellen in ihrer Heterogenität sowie in ihrer ungeklärten wechselseitigen Kompatibilität hohe Anforderungen sowohl an die Umsetzung programmatischer und curricularer Parameter als auch für die theoretische Durchdringung und Reflexion.

Vor dem Hintergrund der Implementationsschritte der Initiative Erwachsenenbildung in der Bildungspraxis bleibt sehr begrenztes Zeitfenster für die Bearbeitung der theoretischen Grundlagen dieser Zugänge oder Prinzipien. Andernfalls würden die Umsetzungen der voranschreitenden Bildungssteuerung hinterher hinken.

So sind die zeitgenössischen Theorierezeptionen im Zusammenhang der Etablierung unterschiedlicher Initiativen zur Basisbildungsarbeit in Österreich (siehe etwa Filla, 1984; Cennamo, Kastner & Schlögl, 2018), die als historischer Bestand evident und da und dort noch in der aktuellen Praxis aufgehoben sind, wegen der zeitlichen Distanz dahingehend zu prüfen, welche neueren Theorieentwicklungen aufzugreifen wären und welche ergänzenden Perspektiven zwischenzeitlich gewonnen wurden.

Im Hinblick auf das abstrakte übergeordnete **Ziel der umfassenden Teilhabe an kultureller Praxis und an gesellschaftlichen Funktionssystemen** erfordert Basisbildung als eine soziale Aufgabenstellung sowie die damit korrespondierenden unterstützenden Bildungsangebote für Erwachsene grundsätzlich eine interdisziplinäre Annäherung.

So können neben mikro- und fachdidaktischen Fragen mit Blick auf Methoden und Materialien erwachsenengerechter Bildungsarbeit auch arbeitswissenschaftliche, betriebspädagogische, arbeitsmarkt- bzw. sozialwissenschaftliche Perspektiven sowie auch lernpsychologische, beratungswissenschaftliche und sozialpädagogische Dimensionen des Programms von wesentlicher Bedeutung sein. Neuere Entwicklungen, wie etwa die über

Lernergebnisse operationalisierte Outcome-Orientierung im Bildungswesen stellen hier einen gegenwärtig bedeutsamen Trend dar und sind mitberücksichtigend aufzunehmen. Gerahmt werden die vielfältigen (sub-)disziplinären Zugänge durch anthropologische und allgemein gesellschaftstheoretische Fragestellungen wie Anerkennung, (Un-)Gleichheit, Gerechtigkeit, Diversität u.a.

Für eine sozial robuste Entwicklung, Implementierung und laufende Umsetzung eines Bildungsangebots, bedarf es eines Ansatzes, der bildungspraktische und wissenschaftliche Wissens- und Handlungslogiken produktiv in Beziehung setzt. Dies kann nicht „produktförmig zugeschnittene[r] Wissenstransfer“ (Schäffter, 2017, S. 223) in Gestalt wissenschaftlich determinierter Curricula oder detaillierter Handlungsregulative sein, aber auch nicht eine oberflächliche, theoretische Veredelung von über weite Strecken davon losgelöst entstandenem Praxiswissen. Die gegenständliche Textsammlung möchte ein Angebot zur Erleichterung einer wechselseitigen Bezugnahme von wissenschaftlicher Reflexion und bildungspraktischer Arbeit machen.

## 1.2 Versuch einer Gegenstandsbestimmung

Vertiefte Auseinandersetzungen mit „Diskurse[n] und Benennungspraxen in der Basisbildung“ (Kastner, 2011b) zeigen, dass die vorgefundene **Begriffsvielfalt** im Feld grundlegender Bildungsarbeit mit Erwachsenen keinen schnellen Gewinn via Definition erwarten lässt. Denn Alphabetisierung, Grundbildung, Literacy, Life Skills, Upskilling, situatives Lernen, lernförderliche Arbeitsumgebung, Second Chance Education u.v.m. stammen nicht nur aus unterschiedlichen Fachkulturen oder Traditionen, sie nehmen auch unterschiedliche Phänomene in den Blick. Diese Pluralität kann und soll nicht durch eine ‚richtige‘ Bezeichnung abgelöst werden. Zweck eines Sourcebooks, einer **kommentierten Textsammlung** ist vielmehr, neben dem konzentrierten Blick auf Schlüsseltexte eine Engführung und eine scheinbar zwangsläufige Perspektive<sup>2</sup> auf die soziale Aufgabe Basisbildung zu vermeiden. Dadurch soll die fachliche Debatte und Auseinandersetzung angeregt und darüber hinaus die konsistente Entwicklung der Sichtweisen unterstützt werden. Sofern dabei auch historisch relevante Bezugstexte aufgenommen werden, soll nicht eine historische Textedition, gewissermaßen als Miniaturarchiv im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr aus dem aktuellen Entwicklungsstand der österreichischen Programmatik der Initiative Erwachsenenbildung heraus ein Kanon vielfältiger und zugleich relevanter Theoriebezüge zur Begründung und Rahmung der Umsetzung vorgeschlagen werden.

---

<sup>2</sup> In ganz unterschiedlichen Zusammenhängen wurde dies konzeptionell etwa von Kaes, Jay & Dimendberg, 1994 oder Candeias, Becker, Niggemann & Steckner, 2019 bearbeitet.

Zugleich soll eine eng verstandene Gesamtinterpretation von Basisbildung vermieden werden, da die aktuelle Praxis von Basisbildung in Österreich vielfältige Wurzeln hat und eben über kein breit akzeptiertes Ensemble an Theorienbeständen und Begründungszusammenhängen verfügt. Dies lässt sich allerdings nicht einfach herstellen, denn die freie Erwachsenenbildung, welche wesentlicher Akteur in diesem Feld war und ist, verfügt ja selbst gar nicht über ein solches Set. Auch ist es nicht möglich, über die Jahrzehnte, in denen mittlerweile Basisbildungsarbeit in Österreich erfolgreich umgesetzt wird, gleichsam ahistorische Anforderungen an entsprechende Bildungsangebote und Lernprozesse zu identifizieren.

Dessen ungeachtet kann gleichsam als eine vorläufige Zusammenfassung oder Rekonstruktion der nationalen Debatten und realisierten Zugänge eine **Arbeitsdefinition** der Basisbildung in Österreich versucht werden:

*Basisbildung für Erwachsene lässt sich nicht als elementare Grundbildung auf ein bildungspolitisch bestimmtes ‚Bildungsminimum‘ reduzieren. Zugleich will sie eine leichter fassbare Bestimmung anbieten, als dies ein Verständnis ‚allgemeiner Menschenbildung‘ tut. Anders als über die im Schulwesen etablierten unterrichtsgegenstandsbezogenen Bildungsstandards oder in Tests ermittelten Problemlösungskompetenzen bestimmt sich Basisbildung für Erwachsene inhaltlich über tatsächliche, lebensweltliche Anforderungen. Entsprechende Lernbemühungen sind dabei aber nicht verkürzend als Anpassung oder als bloß nützlich zu verstehen, sondern vielmehr als bildende Wechselwirkungen, da individuelle und kollektive Welterfahrungen auf das Selbst zurück wirken und sich in der Folge dieses Selbst als auch das Weltverständnis, indem es lernt verändert. Dadurch wird eine bildungssystematische Unterscheidung hin zu höherer Bildung oder ein verkürzendes qualifikatorisches Verständnis im individuellen Lernprozess überwunden.*

*Die oftmaligen Inhalte von Basisbildungsangeboten wie Sprechen, Lesen und Schreiben in der Verkehrssprache, grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache, Alltagsmathematik, digitale Grundbildung sowie Lernkompetenzen gewinnen ihre Legitimation aus der jeweiligen Bedeutung für die Teilnehmenden. Basisbildung für Erwachsene hat keine lebensvorbreitende oder vorrangig nachholende Funktion, sondern es handelt sich um lebensbegleitende Bildungsprozesse, die sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen und die Biografie und Erfahrungen der Lernenden reflexiv einbeziehen. Entsprechend orientieren sich zentrale didaktische Ansprüche an die Bildungsarbeit und methodische Erwartungen an die Fachkräfte in der Basisbildung (planend, lehrend, beratend) an Standards der Erwachsenenbildung und Basisbildungsarbeit ist originärer Bestandteil derselben.*

### **1.3 Aufbau der Sammlung**

Die hier vorgestellten Texte oder Auszüge sind nicht konsistent hinsichtlich der Begriffsverwendungen und auch nicht gänzlich frei von Widersprüchen, da sie aus unterschiedlichen Zusammenhängen stammen. Dies liegt zum Teil daran, dass sie über längere Zeit hinweg entstanden sind und zwischenzeitliche Entwicklungen der Grund für neue oder andere Verständnisse, Sichtweisen oder Fakten sind. Weiters decken die Texte die Themen die sie verhandeln nicht (immer) vollständig ab. Daher werden die Hinführungen zu den Abschnitten mit Angaben zu weiterführender Literatur ergänzt, die der Vertiefung einerseits und einer umfassenderen Einordnung andererseits dienen können.

In die Texte wurde so wenig wie möglich eingegriffen (Schreibweisen, Zitierweisen). Lediglich Kürzungen und kleinere redaktionelle Anpassungen wurden vorgenommen.

Eine Zusammenstellung von – wenngleich bedeutsamen – Texten, leistet keine vollständige Rekonstruktion des Feldes ausgehend von zentralen Referenzen. Vielmehr wird versucht, über die Struktur bzw. Gliederung eine Zusammenschau über thematische Perspektiven hinweg zu ermöglichen.

### **1.4 Dank**

Die vorliegende Sammlung an Befunden und Literatur entstammt einer systematischen Literatursichtung, die Katharina Kazianka durchgeführt hat, ergänzt wurde diese um Hinweise von Praktikerinnen und Praktikern sowie Expertinnen und Experten der Basisbildung im Rahmen von Workshops und Interviews. An dieser Stelle sei allen für die wertvolle Unterstützung gedankt.

Weiters gilt es den Verlagen sowie Autorinnen und Autoren zu danken, dass sie dem (teilweisen) Neuabdruck der hier integrierten Fachtexte zugestimmt haben.

## 2. Ziel: Umfassende Teilhabe an kultureller Praxis und gesellschaftlichen Funktionssystemen

Wie sich Inhalte von Basisbildung begründen lassen, soll in der Folge anhand unterschiedlicher Annäherungen an diese Fragestellung erarbeitet werden.

### 2.1 Begründungen aus kontinuierlicher Entwicklung oder Tradition heraus sind nicht möglich

Die Geschichte der Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen ist für Österreich erst in Ansätzen aufgearbeitet. Dies gilt insgesamt, aber überraschenderweise auch für einschlägige Initiativen in der Zweiten Republik. So sind frühe Modelle wie die **Lebensschule**, die in den Studienjahren 1954/55 bis 1969/70 in einem „Ganzheitsunterricht“ in Wien auf die Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus in allen möglichen Fächern aber auch in Rechtschreibung, rechnerischem Ausdruck und Technik der geistigen Arbeit abzielten, (Wiesinger, 1987, S. 106), noch nicht in diese Perspektive eingebettet worden. Vielmehr wurde, offenbar nicht unbegründet, die Lebensschule als ein vergessenes Bildungsexperiment bezeichnet (Filla, 1984). Diese vom Bildungsreferat und der Jugendorganisation des Gewerkschaftsbundes, des Verbands Wiener Volksbildung sowie von Schulvertreterinnen und -vertretern getragene Initiative, die in weiterer Folge auch um Lehrgegenstände wie Studientechnik, also wie man lernt, Mengenlehre, praktische Lebenskunde, Sozial- und Wirtschaftskunde sowie Naturwissenschaft (Wiesinger, 1987, S. 109) erweitert wurde, verband die „Neigung vieler Kursteilnehmer nach praktischen Kursen mit dem Hinführen zur Allgemeinbildung“ (ebd., S. 103) bei gleichzeitiger Lebenshilfe, welche für einen der Initiatoren, Franz Senghofer, Bildungsreferent des ÖGB, besonders wichtig war. Das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz aus dem Jahr 1973 sprach in der Folge sodann von „Bildung als Hilfe zur Lebensbewältigung“ (§ 2 Abs. 1 Z. d) als förderwürdiger Aufgabe.

Mehrere Aspekte dieser frühen Initiative Lebensschule scheinen aus heutiger Sicht noch beachtenswert:

- Es bestand von Beginn an eine curriculare Grundlage (Zilk, 1956).
- Die Initiatorinnen und Initiatoren waren sich bewusst, dass erfolgskritische Faktoren der Lebensschule(n) hochqualifizierte und erfahrene Kursleiterinnen und -leiter waren, ebenso wie „lebensnahe[.] Methodik und erhöhte[.] Sorgfalt bei der Durchführung“ (Wiesinger, 1987, S. 106).
- Die Gestaltung sah eine dreifache Zielsetzung vor: neben formalbildenden Zielen auch utilitaristische und gesellschaftspolitische Inhalte oder Lernprozesse (Göhring, 1983, S. 73).

- Diese Bildungsangebote stellten wohl einen der Ausgangspunkte des bis heute anhaltend vergleichsweise hohen Engagements der Wiener Volksbildung im zweiten Bildungsweg dar (Wiesinger, 1987, S. 110).
- Analoge Initiativen in Deutschland haben eine stärkere Institutionalisierung erfahren, die etwa in Gestalt der Einrichtung Arbeit&Leben bis heute tätig (Filla, 1984) und auch heute wieder in Grundbildungsagenden wie der arbeitsorientierten Grundbildung eingebunden sind (Kruse & Schulz, 2020).

Zeitlich später in den 1980er Jahren an der VHS Ottakring in Wien umgesetzte **Alphabetisierungskurse für Migrantinnen und Migranten** und Pilotprojekte zu Basisbildungskursen für Erwachsene mit deutscher Erstsprache, die an der Volkshochschule Floridsdorf entwickelt und ab 1990 umgesetzt wurden, zeigten sich international informiert und nennen andere Quellen (Freire, Mezirow) für ihre Bildungsangebote (Cennamo et al., 2018, S. 96ff.). Auch die darauffolgenden Phasen von Entwicklungen der bundesweiten Vernetzung von regionalen Akteurinnen und Akteuren – bis hin zur seit 2012 programmatisch bestehenden Initiative Erwachsenenbildung –, haben vorangegangene Quellen und zwischenzeitlich hinzugekommene Projektpraxis in anderen Bundesländern in sich aufgehoben, neue Akteurinnen und Akteure hervorgebracht und **Basisbildung** konzeptionell sowie strukturell erweitert.

Aus diesen Entwicklungsetappen und den sich abzeichnenden Diskontinuitäten, im Sinne von nicht durchgängiger Tradition von Begründungen, Zielen, Maßnahmen und Akteurinnen/Akteuren kann keine Bestimmung gelingen, welche die aktuelle Praxis abschließend begründet und fundiert. Auch kann ein einfacher Rückgriff auf Früheres hier nicht erfolgreich sein, etwa indem Lehrpläne der Lebensschule genutzt oder eklektische Bezüge auf internationale Theoriebestände aus den 1980er Jahren hergestellt würden. Dies gelingt allein schon deshalb nicht, da die Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden und die gesellschaftlichen Bedingungen damals wie heute nicht kontextunabhängig betrachtet werden können. Zugleich muss festgestellt werden, dass die fachwissenschaftlichen Verständnisse von Funktion und Aufbau von Curricula im hier betrachteten Zeitraum ganz wesentlichen Veränderungen unterworfen waren – dazu weiter unten mehr.

Wenn nun aber die Tradition keine ausreichende Grundlage für eine inhaltliche Bestimmung bietet, was Basisbildung leisten soll und worauf diese abzielt, so rücken andere Begründungszusammenhänge in den Blick.

## 2.2 Programmatische Begründungen

Basisbildungsarbeit lässt sich in unterschiedlicher Weise begründen. Für die aktuelle österreichische Praxis liegen die Verbindungen zu den Programmplanungsdokumenten der Förderperioden der Initiative Erwachsenenbildung auf der Hand. Zuletzt wurde dort mit Bezugnahme auf „bildungsbenachteiligte und formal gering qualifizierte Jugendliche und Erwachsene“ von „ökonomischen und sozialen Anpassungsleistungen“, auch von „personale[n] Entfaltungsmöglichkeiten“ (Programmplanungsdokument, 2019, S. 7) gesprochen. Dies bildet sich in der Zielbestimmung der gesetzlichen Grundlage der 160. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Förderung von Bildungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung sowie von Bildungsmaßnahmen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses (zuletzt für die Jahre 2018 bis 2021) ab, die von „bessere[n] Zugangschancen zum Arbeitsmarkt [...] sowie [...] soziale[r] Integration“ (Art. 1) spricht. Das mit dem formalen Bildungsniveau korrelierende Risiko von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein dient folglich auch im Programmplanungsdokument als Indikator für die Gefahr von sozialer Exklusion oder Armut und zielt auf selbstbestimmte Lebensführung in der Erwerbsgesellschaft ab.

Dieser Begründungszusammenhang findet sich auch im erläuternden Anhang zur Empfehlung des Europäischen Rates vom 22. Mai 2018 zu **Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen**, wo die wichtigsten Ziele des Referenzrahmens mit Beschäftigungsfähigkeit, persönlicher Entfaltung, aktiver Bürgerschaft und sozialer Inklusion benannt werden. Schon in der ersten Fassung aus 2006 (zuletzt ABl. C 189 vom 4.6.2018, S. 9) wurde den Mitgliedstaaten daher empfohlen, sicherzustellen, dass „Erwachsene ihre Schlüsselkompetenzen während ihres gesamten Lebens weiterentwickeln und aktualisieren können, und dass den auf nationaler, regionaler und/oder lokaler Ebene als vorrangig ermittelten Zielgruppen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, beispielsweise Einzelpersonen, bei denen es erforderlich ist, dass sie ihre Kenntnisse auf den neuesten Stand bringen“ (ebd.).

Auf Europäischer Ebene sind es also Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, die auf Vorschlag des Europäischen Rates den Mitgliedstaaten als Rahmenmodell bildungspolitischer Maßnahmen empfohlen wurden. Der vorgelegte Katalog umfasst plausible Inhalte, die aber das Ergebnis eines politischen Ausverhandlungsprozesses sind, der selbst kein Angebot auf inhaltliche Begründung und sachliche Wechselbezüge oder

Trennschärfe der einzelnen Kompetenzen enthält. Gemäß dem aktuellen Dokument aus 2018 sind diese:

- Lese- und Schreibkompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik
- Digitale Kompetenz
- Persönliche, soziale und Lernkompetenz
- Bürgerkompetenz
- Unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die bildungspolitische Zielsetzung, die in diesem Zusammenhang genannt wird lautet, dass die soziale Zugänglichkeit zu qualitativ hochwertiger Bildung über die gesamte Lebensspanne in allen Mitgliedsstaaten befördert werden soll. Dem Subsidiaritätsprinzip folgend werden dafür jedoch keine direktiven Vorgaben gemacht.

Dieses Manko einer inhaltlichen Begründung teilt die Empfehlung mit anderen Kompetenzkatalogen, die nationale oder internationale Reichweite beanspruchen. Neben den Large-scale Assessments wie PISA und PIAAC, welche testtheoretische Zugänge für die Überprüfung des Kompetenzstandes in international vergleichbar beobachtbaren Testdomänen darstellen, lassen sich zahlreiche **Kataloge von wenig strittigen und bedeutsamen Fähigkeiten oder Kompetenzen** finden, aber desgleichen auch die Benennung von relevanten Handlungsfeldern und Akteurskonstellationen für die politische Adressierung von Basisbildung. Eine einschlägige Auswahl zum Teil nach regionalen und überregionalen Kriterien hierzu ist etwa:

### **Deutschland**

Das Grundsatzpapier zur **Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland (2016–2026)** benennt Kompetenzfelder zu „Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ (BMBF/KMK, o.J., S. 3) in Form einer Aufzählung, die zunächst keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

- Rechenfähigkeit (Numeracy)
- Grundfähigkeiten im IT-Bereich
- Gesundheitsbildung
- Finanzielle Grundbildung
- Soziale Grundkompetenzen

Auffällig aus österreichischer Perspektive ist hierbei besonders, dass **Schriftsprachkompetenz implizit als Voraussetzung** angesehen wird und gar nicht zuvorderst genannt wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass „die Vermittlung von Alltagskompetenzen immer auch in der Verbesserung sinnverstehenden Lesens und Schreibens mündet“ (ebd.).

Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung stellt für Erwerbstätige eine mittlerweile vielfach erprobte Möglichkeit dar, nachhaltig ihre Grundkompetenzen zu verbessern. Eine weiterführende Operationalisierung über eine starke Betonung der arbeitsplatzorientierten Grundbildung hinaus erfolgt an dieser Stelle nicht, vielmehr werden strategische Handlungsfelder benannt (ebd., S. 5ff.), die konkrete Basisbildung wird in ein Gesamtbild sozialer Praxis einbettet:

- Kompetenzen verbessern
- Öffentlichkeitsarbeit verstärken
- Forschung ausbauen
- Lernangebote erweitern
- Personal von Weiterbildungsanbietern professionalisieren
- Strukturen aufbauen, weiterentwickeln und verbreiten

Wirksamkeit erfassen. Auch in einzelnen, auf Bundeslandebene ansetzenden Politikpapieren erfolgt keine weiterführende inhaltliche Ausgestaltung. Es werden, wie am Beispiel der Berliner Senatsstrategie klar wird, die Handlungsfelder in die eigene **Verwaltungs- und wohl auch Förderlogik übergeführt**. So weist die Senatsstrategie etwa folgende Gliederung auf:

- außerschulische Bildung
- Schule
- Familie
- Arbeitswelt
- öffentlicher Dienst und
- gesamtstädtische Vernetzung und Lerninitiativen

## **Australien**

In gewisser Weise ähnlich, allerdings inhaltlich-strategisch schlüssiger verfährt die australische Strategie für Grundkompetenzen für Erwachsene (National Foundation Skills Strategy for Adults) aus dem Jahr 2012, die **Schlüsselfelder definiert, denen sie besondere Wirksamkeit zuschreibt und zu nationalen Prioritäten erhebt**. Diese sind:

- Sensibilisierung und Verpflichtung zum Handeln
- Hochwertige Lernmöglichkeiten und Lernergebnisse für erwachsene Lernende
- Stärkung der Grundfertigkeiten am Arbeitsplatz
- Kapazitätsaufbau der Bildungs- und Ausbildungsarbeitskräfte zur Vermittlung von Grundkenntnissen

## Schottland

Noch weiter in der Abstraktion gehen Überlegungen in Schottland, wo im Zusammenhang mit den nationalen Basisbildungsbemühungen die internationalen Kompetenzmessungen im Erwachsenenalter (IALS, PIAAC) zugunsten eines eigenständigen Rahmencurriculums aufgegeben wurden. Ausgehend von einem individuellen Lernplan wird ein zurückgelegter **individueller Weg („Distance travelled“)** dokumentiert. Dies erfolgt in als relevant eingestuften Lebenskontexten wie Familie, Arbeitswelt und persönlichem Kontext, wobei durch Lernen beeinflusste Veränderungen (Scottish Executive, 2005, S. 29f.) beobachtet und festgehalten werden.

## Globale Gesundheitspolitik

Ein zunächst nicht nahliegendes Politikfeld, nämlich die globale Gesundheitspolitik, zeigt im Hinblick auf Lebenswirklichkeiten in den unterschiedlichsten Regionen der Welt einen sehr integralen Ansatz, nämlich den der Life Skills (Lebenskompetenzen), der einerseits eine hohe Aufmerksamkeit für schulische Bildungsaufgaben hat, andererseits aber auch die Rolle außerschulischer Bildung für Jugendliche und Erwachsene hervorhebt (WHO, o.J., S. 4). Unter Life Skills wird dabei der Ertrag hinsichtlich folgender Dimensionen verstanden, welche insgesamt als Bildungsertrag im weitesten Sinne verstanden werden und zugleich eine klare Lebensweltorientierung aufzeigen:

- Grundbildung
- Gleichstellung der Geschlechter
- Demokratie
- Aktive Bürgerschaft (Good Citizenship)
- Kinderpflege, -betreuung und -schutz
- Qualität und Effizienz des Bildungssystems
- Förderung des lebenslangen Lernens
- Lebensqualität
- Förderung des Friedens

Um Menschen außerhalb der Schule zu erreichen erden verschiedene Arten von Interventionen im Bereich der Lebenskompetenzen identifiziert: Videofilme, Puppenspiele, Zeichentrickfilme und Cartoons in Zeitschriften, Zeitungen und im Fernsehen. Solche Initiativen sollten mit unterstützenden Materialien gekoppelt werden, um eine Diskussion über die vorgestellten Inhalte einzuleiten und entsprechende Unterstützungsmaterialien sollten für die Umsetzung durch Gleichaltrige oder pädagogische Fachkräfte in Settings wie Jugendorganisationen oder -clubs entwickelt werden. Workshops bzw. kurze Kurse zum Training von Lebenskompetenzen können etwa in **Sport- und Freizeitclubs integriert oder in Ausbildungen im Bereich des Lebensunterhalts (Sozialprogramme) oder der beruflichen Bildung** angeboten werden.

Keines dieser **Modelle mit Aufzählungscharakter** schafft ein integrales Verständnis von Grundsätzlichem oder Basalem, wenngleich die genannten Kompetenzen oder Kompetenzfelder plausibel und sinnvoll erscheinen und diese Kategorisierungen dabei helfen, differenziert über Funktion oder Inhalt von Bildungsangeboten zu sprechen. Dies gilt auch und ganz besonders für die Ansprache von potenziellen Lernenden, die damit den möglichen Nutzen ihres Lernengagements für sich besser und konkreter ein- und abschätzen können. Dies kann wohl mit dem Zugang von Schottland oder jenem für die globale Gesundheitspolitik, also durch die explizite lebensweltliche Orientierung in besonderer Weise gelingen.

## 2.3 Recht auf Bildung

Rund um die qualifikatorischen Grundlagen für den **Zugang und Erhalt von Erwerbsarbeit oder gesunde Lebensführung** finden sich auch umfassendere Begründungen von Bildung über die Lebensspanne, die in der „europäischen Säule sozialer Rechte“ definiert sind und das Ziel des Aufbaus einer gerechteren und inklusiveren Europäischen Union verfolgt. Dazu wurde schon in der Zielsetzung der EU-Empfehlung zu den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen formuliert:

„Jeder Mensch hat das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit er Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihm ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen. Jeder Mensch hat das Recht auf frühzeitige und bedarfsgerechte Unterstützung zur Verbesserung der Erwerbsaussichten. Dies schließt das Recht auf Unterstützung bei der Arbeitssuche, bei Fortbildung und Umschulung ein“ (ABl. C 189 vom 4.6.2018, S. 7).

Neben der politisch legitimierte Förderung von Bildungsmöglichkeiten auf europäischer und nationaler Ebene werden in normativen Diskursen mit dem **Anspruch auf Bildung** auch (grund-)rechtliche Dimensionen von Bildung angesprochen. Dies erfolgt in zweifacher Weise, nämlich in der Form von Recht auf Bildung als einem eigenständigen Menschenrecht und zugleich auch als Voraussetzung dafür, dass Menschen politische, bürgerliche, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Rechte verstehen, wahrnehmen und verwirklichen oder durchsetzen können (Kumar & Starl, 2011, S. 64). Insbesondere der zweite Aspekt bedarf weiterführender Erläuterungen.

## 2.4 Begriffsarbeit

Basisbildung als umfassender Begriff für ein Bündel von Kompetenzen, die als bedarfs- und bedürfnisgerecht angesehen werden, stellt im deutschsprachigen Raum ein österreichisches Spezifikum dar, das sich in den Aufbau- und Entwicklungsarbeiten in den vom Bildungsministerium geförderten professionellen Netzwerkprojekten (Cennamo et al., 2018, S. 101ff.) gefestigt und letztlich durch die Art. 15a-Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern mit der Initiative Erwachsenenbildung Eingang in ein normatives Dokument im Gesetzesrang gefunden hat.

In der deutschsprachigen fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion und noch mehr im internationalen Diskurs finden sich vielfältige, zuweilen auf verschiedene Aspekte abstellende Begriffe wie Grundbildung, (funktionaler) Analphabetismus, Literalität, Literacy, Life Skills, Bildungsbenachteiligung, Bildungsferne u.v.m. Eine Perspektivierung dieser unterschiedlich motivierten Verständnisse, die mittels dieser Begriffe zum Ausdruck gebracht werden, findet sich bei Kastner (2016, S. 3ff., und 2011b). Hierbei zeigen sich etwa wissenschaftsimmanente Begriffskonzepte neben zielgruppenspezifischen Aspekten der Ansprache von potenziellen Lernenden, die in unterschiedlicher Weise in der bildungspraktischen und -politischen Diskussion aufgegriffen werden.

International sind Literacy und Life Skills wiederkehrende Begriffe, die aber selbst wiederum mehr oder weniger breite Bedeutungshöfe aufweisen. Ohne hier zu detailliert zu werden, kann etwa für den **Literacy**-Begriff auf das Konzept des sinnerfassenden Lesens der OECD-Kompetenzmessungen verwiesen werden, welches sich von einem funktionalen Konzept als Kulturtechnik abzugrenzen versucht und ausreichende Lesekompetenz als Voraussetzung der Teilhabe („participate in society“; OECD, 1999, S. 20) gedeutet sehen will sich aber in seiner Begründung der gesteigerten Anforderungen an Lesekompetenz durch einen Wandel hin zu wissenschaftsgesellschaftlichen Bedingungen der Lebens- und Arbeitswelt letztlich doch nicht von einer funktionalen Begründung löst (Bellmann, 2007, S. 426). Zu den macht- und herrschaftskritischen New Literacy Studies siehe den Text von Kastner.

Der Begriff **Life Skills** wird in internationalen Policy-Dokumenten entlang von Interventionstypen differenziert betrachtet (UNCF, 2012, S. 1f.). Life Skills beziehen sich hier auf eine große Gruppe psychosozialer und zwischenmenschlicher Fähigkeiten, die Menschen dabei helfen können, fundierte Entscheidungen zu treffen, effektiv zu kommunizieren und Bewältigungs- und Selbstmanagementfähigkeiten zu entwickeln. Weiters sollen sie dabei unterstützen, ein gesundes und produktives Leben zu führen. Life Skills Education bezeichnet folglich pädagogische Interventionen, die auf die oben genannten Bereiche abzielen. Dabei geht es um eine Kombination von Lernerfahrungen, die nicht nur auf die Entwicklung von

Wissen und Einstellungen abzielen, sondern auch auf die Entwicklung von Fähigkeiten bzw. Lebenskompetenzen, die erforderlich sind, um Entscheidungen zu treffen und positive Maßnahmen zur Änderung von Verhaltensweisen und Umfeldern zu ergreifen. Oft ist dies explizit auf einen spezifischen Themenbereich hin bezogen (z.B. HIV-Prävention) und integriert die Vermittlung und den Erwerb von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten in diesem Bereich. Livelihood Skills, also die Fähigkeiten zum Lebensunterhalt beziehen sich andererseits auf die Einkommenserzielung und können technische/berufliche Fähigkeiten im engeren Sinn, Fähigkeiten zur Arbeitssuche wie Vorstellungsgespräche, betriebswirtschaftliche, unternehmerische Fähigkeiten und Fähigkeiten zum Umgang mit Geld umfassen.

In der Zusammenschau lassen sich die Begriffskonzepte dahingehend befragen und unterscheiden, inwiefern sie gesellschaftliche Herausforderungen oder strukturelle Problematiken wie funktionaler Analphabetismus, Kulturtechnik, Modernisierungsverlierer, Niedrigqualifizierte als Auftrag an die Veränderung der Individuen formulieren, oder „[g]esellschaftliche Bedingungen, Strukturen der Umwelt, sozialstaatliche Leistungen etc. [...] danach beurteilt [werden], welche Möglichkeiten sie dem Individuum in seiner Lebensführung eröffnen“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 44). Zu letztere Perspektive zählen Begriffskonzepte wie Partizipation und Teilhabe. Speziell Teilhabe wird als „ein subjektorientiertes Konzept für die Erklärung gesellschaftlicher Zusammenhänge“ (ebd.) angesehen, ohne dabei ausschließlich die Systemperspektive einzunehmen.

Eine konsequent gedachte Teilhabe an vorgefundener kultureller Praxis und gesellschaftlichen Funktionssystemen und die Schaffung von entsprechenden Voraussetzungen dazu stellt Bildungsplanung und -praxis vor Herausforderungen. Substanzielle Analysen zu Gelingensbedingungen für entsprechende Bildungsprozesse liegen aber durchaus vor. Dabei wird auf unterschiedliche Dimensionen von Bildungsarbeit abgestellt. Auch empirisch fundiert finden sich dazu Ausführungen bei Kastner (2011), womit der Aspekt der Tatsachaufklärung rund um Menschen mit Basisbildungsbedarf bereits angesprochen ist – siehe dazu den folgenden Abschnitt.

## 2.5 Ausgewählte Texte im Überblick

Europäische Union (Hg.). (2018). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu **Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen** (Text von Bedeutung für den EWR) (2018/C 189/01).

Kastner, Monika. (2016). **Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene** (Dossier Erwachsenenbildung.at). Online verfügbar unter:  
[www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung](http://www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung)

Kumar, Sarah, & Starl, Klaus. (2011). **Ein Menschenrecht auf Lesen und Schreiben?** –  
Schuldet der Staat angemessene Alphabetisierung? In P. Schlögl, R. Wieser & K. Déer (Hg.),  
Kalypso und der Schlosser. Basisbildung im Land des Wissens und Könnens (S. 63-84). Wien-  
Berlin: Lit.

## 2.5.1 EU-Rats-Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Amtsblatt der Europäischen Union

C 189/1

EMPFEHLUNG DES RATES

vom 22. Mai 2018

zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

(Text von Bedeutung für den EWR)

(2018/C 189/01)

DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION —

gestützt auf den Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, insbesondere auf Artikel 165 und 166,

auf Vorschlag der Europäischen Kommission, in Erwägung nachstehender Gründe:

- (1) Der erste Grundsatz der europäischen Säule sozialer Rechte<sup>1</sup> lautet, dass jede Person das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form hat, damit sie Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihr ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen. Nach der Säule hat jede Person außerdem das Recht auf frühzeitige und bedarfsgerechte Unterstützung zur Verbesserung der Beschäftigungs- oder Selbstständigkeitsaussichten, auf berufliche Bildung und Umschulung, auf Weiterbildung und auf Unterstützung bei der Arbeitssuche. Die Förderung der Kompetenzentwicklung zählt zu den Zielen des angestrebten europäischen Bildungsraums, der in der Lage sein soll, das volle Potenzial von Bildung und Kultur als Antriebskräfte für Beschäftigung, soziale Gerechtigkeit und bürgerschaftliches Engagement und als Mittel, die europäische Identität in ihrer gesamten Vielfalt zu erleben, zu nutzen<sup>2</sup>.
- (2) Im Hinblick auf die Gesellschaft und Arbeitswelt von morgen müssen die Menschen über die richtigen Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, um den derzeitigen Lebensstandard wahren, hohe Beschäftigungsraten sicherstellen und den sozialen Zusammenhalt fördern zu können. Wenn Menschen in ganz Europa geholfen wird, die Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, die sie für ihre persönliche Entfaltung, Gesundheit, Vermittelbarkeit und soziale Inklusion benötigen, trägt dies auch dazu bei, die Resilienz Europas in einer Zeit raschen und tiefgreifenden Wandels zu stärken.

- (3) 2006 haben das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union eine Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen angenommen. Darin wurden die Mitgliedstaaten aufgefordert, „die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gegenüber allen Menschen als Teil ihrer lebensbegleitenden Lernstrategien, einschließlich der Strategien zur Vermittlung der Fähigkeit an alle, lesen und schreiben zu können, auszubauen, und das [...] Dokument ‚Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen — Ein europäischer Referenzrahmen‘ [...] zu verwenden“<sup>3</sup>. Seit ihrer Annahme diene die Empfehlung als Referenzdokument für die Entwicklung eines kompetenzorientierten Ansatzes in der Bildung.
- (4) Inzwischen haben sich die Kompetenzanforderungen geändert, da mehr Arbeitsplätze automatisiert sind, Technologien in allen Arbeits- und Lebensbereichen eine größere Rolle spielen und unternehmerische und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz für die Resilienz und die Anpassungsfähigkeit immer wichtiger werden.
- (5) Gleichzeitig weisen internationale Erhebungen wie beispielsweise die internationale Schulleistungstudie (PISA) oder das Programm für die internationale Kompetenzmessung bei Erwachsenen (PIAAC) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) darauf hin, dass nach wie vor ein hoher Anteil von Jugendlichen und Erwachsenen nur über unzureichende Grundkompetenzen verfügt. 2015 hatte jeder fünfte Schüler ernsthafte Schwierigkeiten, ausreichende Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften zu entwickeln<sup>4</sup>. In einigen Ländern verfügt bis zu einem Drittel der Erwachsenen nur über das niedrigste Kompetenzniveau im Lesen, Schreiben und Rechnen<sup>5</sup>. 44 % der Bevölkerung der Union verfügen über geringe oder keine (19 %) digitalen Kompetenzen<sup>6</sup>.
- (6) Daher ist es wichtiger denn je, in die Grundkompetenzen zu investieren. Hochwertige Bildung, einschließlich außerschulischer Aktivitäten und eines umfassenden Ansatzes für die Kompetenzentwicklung, hebt das Leistungsniveau im Bereich der Grundkompetenzen. Darüber hinaus müssen für eine zunehmend mobile und digitale Gesellschaft neue Wege des Lernens erschlossen werden<sup>7</sup>. Digitale Technologien wirken sich auf die allgemeine und berufliche Bildung und das Lernen aus, da flexiblere Lernumgebungen entwickelt werden, die auf die Bedürfnisse einer in hohem Maße mobilen Gesellschaft abgestimmt sind<sup>8</sup>.
- (7) In der wissensbasierten Wirtschaft kommt es darauf an, sich Fakten und Verfahren einzuprägen, doch reicht dies allein nicht aus, um voranzukommen und Erfolg zu haben. Fertigkeiten, wie die Fähigkeit, Probleme zu lösen, kritisch zu denken und zusammenzuarbeiten, Kreativität, digitales Denken und Selbstkontrolle sind in

unserer sich rasch verändernden Gesellschaft wichtiger denn je. Sie sind die Instrumente, mit denen das Erlernete in der Praxis angewandt werden kann, um neue Ideen, neue Theorien und neue Produkte zu entwickeln und neue Kenntnisse zu erwerben.

- (8) In der neuen europäischen Kompetenzagenda<sup>9</sup> wurde die Überarbeitung der Ratsempfehlung zu Schlüsselkompetenzen aus dem Jahr 2006 angekündigt und festgestellt, dass Investitionen in Fertigkeiten und Kompetenzen und in ein gemeinsames und aktualisiertes Verständnis von Schlüsselkompetenzen ein erster Schritt zur Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung und des nichtformalen Lernens in Europa sind.
- (9) In Anbetracht des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels, unter Berücksichtigung der Diskussionen über die Zukunft der Arbeit und nach der öffentlichen Konsultation zur Überarbeitung der Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen aus dem Jahr 2006 müssen sowohl die Empfehlung als auch der europäische Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen überarbeitet und aktualisiert werden.
- (10) Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, ihre Validierung sowie kompetenzorientierte Bildung und Lernprozesse sollten gefördert werden, indem bewährte Verfahren zur besseren Unterstützung des Bildungspersonals bei der Bewältigung seiner Aufgaben und zur Verbesserung seiner Ausbildung, zur Überarbeitung von Bewertungs- und Validierungsmethoden und -instrumente und zur Einführung neuer und innovativer Unterrichts- und Lernmethoden ermittelt werden<sup>10</sup>. Auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten zehn Jahre sollte diese Empfehlung daher auf die Herausforderungen bei der Verwirklichung kompetenzorientierter Bildung und Lernprozesse eingehen.
- (11) Wenn die Validierung von in unterschiedlichen Umgebungen erworbenen Kompetenzen gefördert wird, ermöglicht dies dem Einzelnen, seine Kompetenzen anerkennen zu lassen und eine vollständige oder gegebenenfalls eine Teilqualifikation zu erwerben<sup>11</sup>. Dabei kann auf bestehenden Regelungen für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens sowie auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen<sup>12</sup> aufgebaut werden; dieser bietet einen gemeinsamen Referenzrahmen für den Vergleich von Qualifikationsniveaus und beschreibt die Kompetenzen, die jeweils zum Erreichen eines Niveaus benötigt werden. Darüber hinaus kann die Bewertung bei der Strukturierung von Lernprozessen und bei der Beratung von Nutzen sein, da sie Menschen hilft, ihre Kompetenzen auch im Hinblick auf sich ändernde Anforderungen am Arbeitsmarkt zu verbessern<sup>13</sup>.

- (12) Die Definition der Kompetenzen, die für die persönliche Entfaltung, die Gesundheit, Beschäftigungsfähigkeit und soziale Inklusion benötigt werden, wurde nicht nur von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen, sondern auch von verschiedenen Initiativen in Europa während der letzten zehn Jahre geprägt. Ein besonderes Augenmerk lag auf der Verbesserung der Grundkompetenzen, Investitionen in den Fremdsprachenerwerb, der Verbesserung digitaler und unternehmerischer Kompetenzen, der Bedeutung gemeinsamer Werte für das Funktionieren unserer Gesellschaften und der Begeisterung junger Menschen für naturwissenschaftliche Berufe. Diese Entwicklungen sollten im Referenzrahmen berücksichtigt werden.
- (13) Gemäß Zielvorgabe 7 des Ziels für nachhaltige Entwicklung Nr. 4 soll sichergestellt werden, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“<sup>14</sup>. Nach dem Weltaktionsprogramm der Unesco „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist Bildung für nachhaltige Entwicklung wesentlicher Bestandteil einer hochwertigen Bildung und ein wichtiges Instrument zur Verwirklichung aller anderen Ziele für nachhaltige Entwicklung. Dies spiegelt sich in dem überarbeiteten Referenzrahmen wider.
- (14) Beim Fremdsprachenerwerb, der für moderne Gesellschaften immer wichtiger wird, und bei der Vermittlung von interkulturellem Verständnis und interkultureller Zusammenarbeit kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERR) herangezogen werden. Dieser Rahmen gibt die wesentlichen Kompetenzelemente vor und unterstützt den Lernprozess. Er ist darüber hinaus Grundlage für die Definition sprachlicher Kompetenzen, insbesondere fremdsprachlicher Kompetenzen, und findet sich im aktualisierten Referenzrahmen wieder.
- (15) Der Referenzrahmen für digitale Kompetenzen und der Referenzrahmen für unternehmerische Kompetenzen fördern die Kompetenzentwicklung. Auch der Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen des Europarates enthält eine umfassende Liste von Werten, Fertigkeiten und Einstellungen für eine angemessene Teilhabe an demokratischen Gesellschaften. Alle diese Elemente wurden bei der Aktualisierung des Referenzrahmens gebührend berücksichtigt.

- (16) Um mehr junge Menschen für Berufe in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) zu begeistern, wurden überall in Europa Initiativen eingeleitet, um den naturwissenschaftlichen Unterricht stärker mit Kunst und anderen Fächern zu verbinden, und zwar im Wege des forschend-entdeckenden Lernens und durch Einbindung eines breiten Spektrums von gesellschaftlichen Akteuren und Wirtschaftszweigen. Zwar hat sich die Definition der MINT-Kompetenzen über die Jahre nicht wesentlich verändert, doch ihre Förderung wird immer wichtiger; dies sollte sich in dieser Empfehlung niederschlagen.
- (17) Die in der Kultur, der Jugend- und Freiwilligenarbeit und im Breitensport gesammelten Erfahrungen zeigen die Bedeutung und Relevanz des nichtformalen und informellen Lernens. Nichtformales und informelles Lernen spielen eine wichtige Rolle, wenn es um die Förderung des Erwerbs wesentlicher sozialer, kommunikativer und kognitiver Kompetenzen geht; dazu gehören kritisches Denken, analytische Fähigkeiten, Kreativität, Problemlösung und Resilienz, die jungen Menschen den Übergang ins Erwachsenenleben, zur aktiven Bürgerschaft und ins Arbeitsleben ermöglichen<sup>15</sup>. Eine bessere Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Lernsettings trägt zur Entstehung einer großen Vielfalt von Lernkonzepten und -umgebungen bei<sup>16</sup>.
- (18) Bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens sollten alle Ebenen der Bildung unterstützt werden: Entwicklung einer hochwertigen frühkindlichen Bildung und Betreuung<sup>17</sup>, weitere Verbesserung der Schulbildung und hervorragender Unterricht<sup>18</sup>, Angebot von Weiterbildungspfaden für geringqualifizierte Erwachsene<sup>19</sup> sowie Weiterentwicklung der Erstausbildung und beruflichen Weiterbildung und Modernisierung der Hochschulbildung<sup>20</sup>.
- (19) Diese Empfehlung sollte für ein breites Spektrum formaler, nichtformaler und informeller Bildungs- und Lernsettings unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens gelten. Sie sollte auf eine gemeinsame Definition der Kompetenzen hinwirken, die Übergänge und Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Lernsettings ermöglicht. In ihr werden bewährte Praktiken beschrieben, mit denen auf die Bedürfnisse des Bildungspersonals eingegangen werden könnte; dazu gehören Lehrkräfte, Ausbilder/-innen, Lehrkräfteausbilder/-innen, Leiter/-innen von Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung, Aus- und Fortbildungsbeauftragte in Unternehmen, Forscher/-innen und Hochschullehrkräfte, Jugendarbeiter/-innen und Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung sowie Arbeitgeber/-innen und Arbeitsmarktakteure. Darüber hinaus richtet sich diese Empfehlung auch an Einrichtungen und Organisationen, einschließlich Sozialpartner

und zivilgesellschaftliche Organisationen, die Menschen von früher Kindheit an lebenslang bei der Verbesserung ihrer Kompetenzen beraten und unterstützen.

- (20) Diese Empfehlung entspricht uneingeschränkt den Grundsätzen der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit —

#### HAT FOLGENDE EMPFEHLUNG ABGEGEBEN:

Die Mitgliedstaaten sollten

1. das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form unterstützen und jedem die Möglichkeit geben, Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, und dabei die „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen — Ein europäischer Referenzrahmen“ im Anhang dieser Empfehlung in vollem Umfang nutzen, und
  - 1.1. die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für alle Menschen von früher Kindheit an während des gesamten Lebens als Bestandteil ihrer nationalen Strategien für lebenslanges Lernen fördern und verstärken;
  - 1.2. allen Lernenden, auch denen, die benachteiligt sind oder besondere Bedürfnisse haben, dabei helfen, ihr Potenzial zu entfalten;
2. die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen fördern und dabei ein besonderes Augenmerk auf Folgendes richten:
  - 2.1. Verbesserung der Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen und digitale Grundkompetenzen) und Förderung der Entwicklung von Lernkompetenz, sodass die Grundlage für das Lernen und die Teilhabe an der Gesellschaft im Sinne des lebenslangen Lernens kontinuierlich verbessert wird;
  - 2.2. Verbesserung der persönlichen und der sozialen Kompetenz und der Lernkompetenz im Interesse einer gesundheitsbewussten, zukunftsorientierten Lebensgestaltung;
  - 2.3. Förderung des Erwerbs von Kompetenzen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) unter Berücksichtigung der Verbindung zwischen diesen Fächern und Kunst, Kreativität und Innovation sowie Maßnahmen, die dazu angetan sind, mehr junge Menschen, insbesondere Mädchen und junge Frauen, für MINT-Berufe zu begeistern;
  - 2.4. Ausbau und Verbesserung der digitalen Kompetenzen auf allen Stufen der allgemeinen und beruflichen Bildung in allen Bevölkerungsgruppen;

- 2.5. Förderung von unternehmerischer Kompetenz, Kreativität und Eigeninitiative insbesondere bei jungen Menschen, indem beispielsweise Möglichkeiten für junge Lernende geschaffen werden, während ihrer Schulbildung mindestens eine praktische unternehmerische Erfahrung zu machen;
  - 2.6. Verbesserung der Sprachkompetenzen sowohl in den Amtssprachen als auch in Fremdsprachen und Unterstützung von Lernenden beim Erwerb verschiedener Sprachen, die für ihre Arbeits- und Lebenssituation wichtig sind und zur grenzüberschreitenden Kommunikation und Mobilität beitragen können;
  - 2.7. Förderung der Entwicklung von Bürgerkompetenz mit dem Ziel, das Bewusstsein für die in Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union und in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union niedergelegten gemeinsamen Werte zu schärfen;
  - 2.8. Schärfung des Bewusstseins aller Lernenden und des Bildungspersonals für die Notwendigkeit des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen und ihr Verhältnis zur Gesellschaft;
3. den Erwerb von Schlüsselkompetenzen mithilfe bewährter Verfahren zur Förderung der im Anhang aufgeführten Schlüsselkompetenzen erleichtern, indem sie insbesondere
- 3.1. eine Vielzahl von Lernansätzen und -umgebungen fördern, unter anderem den adäquaten Einsatz digitaler Technologien in Bildungs- und Lernsettings;
  - 3.2. Bildungspersonal und andere Akteure einschließlich Familien, die Lernprozesse fördern, dabei unterstützen, die Schlüsselkompetenzen der Lernenden als Teil des Konzepts des lebenslangen Lernens in Bildungs- und Lernsettings zu verbessern;
  - 3.3. die Bewertung und Validierung von in unterschiedlichen Settings erworbenen Schlüsselkompetenzen im Einklang mit ihren innerstaatlichen Vorschriften und Verfahren fördern und weiterentwickeln;
  - 3.4. die Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Lernsettings auf allen Ebenen und in verschiedenen Bereichen stärken, um die Kontinuität der Kompetenzentwicklung bei den Lernenden und die Entwicklung innovativer Lernansätze zu verbessern;
  - 3.5. Instrumente, Ressourcen und Beratung in der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Beschäftigung und anderen Lernsettings ausbauen, um Menschen bei der Gestaltung ihrer lebenslangen Bildungswege zu unterstützen;

4. die Anliegen der Ziele der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals = SDG), insbesondere der Zielvorgabe 7 des Ziels für nachhaltige Entwicklung Nr. 4, bei der allgemeinen und beruflichen Bildung und beim Lernen durchgängig berücksichtigen, auch indem sie den Erwerb von Kenntnissen über die Eindämmung des Klimawandels in seiner vielfältigen Ausprägung und über die nachhaltige Nutzung natürliche Ressourcen fördern;
5. unter Rückgriff auf die bestehenden Rahmen und Instrumente des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) und einer etwaigen Nachfolgestrategie über Erfahrungen und Fortschritte bei der Förderung von Schlüsselkompetenzen in allen Sektoren der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich des nichtformalen Lernens und nach Möglichkeit des informellen Lernens, Bericht erstatten;

**BEGRÜSST, DASS DIE KOMMISSION UNTER GEBÜHRENDER BEACHTUNG DER ZUSTÄNDIGKEITEN DER MITGLIEDSTAATEN**

6. die Umsetzung der Empfehlung und die Verwendung des europäischen Referenzrahmens fördert, indem sie den Mitgliedstaaten die Möglichkeit gibt, voneinander zu lernen, und gemeinsam mit den Mitgliedstaaten Referenzmaterialien und Werkzeuge entwickelt, beispielsweise
  - 6.1. gegebenenfalls Referenzrahmen für bestimmte Kompetenzen, um die Entwicklung und Bewertung von Kompetenzen zu erleichtern<sup>21</sup>;
  - 6.2. faktengestützte Leitlinien zu neuen Formen des Lernens und Unterstützungskonzepten;
  - 6.3. Unterstützungsinstrumente für Bildungspersonal und andere Akteure, beispielsweise Online-Schulungen, Selbstbewertungsinstrumente<sup>22</sup> und Netze wie eTwinning oder die Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE);
  - 6.4. Ansätze für die Bewertung und Unterstützung der Validierung von erworbenen Schlüsselkompetenzen in Fortführung früherer Arbeiten im Rahmen von ET 2020<sup>23</sup> und einer etwaigen Nachfolgestrategie;
7. Initiativen zur Weiterentwicklung und Förderung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf das SDG 4 der Vereinten Nationen — inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle — unterstützt;

8. unter Rückgriff auf die bestehenden Rahmen und Instrumente über Erfahrungen und bewährte Verfahren zur Verbesserung der Schlüsselkompetenzen der Lernenden — als Teil des Konzepts des lebenslangen Lernens in Bildungs- und Lernsettings in der Union — Bericht erstattet.

Diese Empfehlung ersetzt die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

Geschehen zu Brüssel am 22. Mai 2018.

Im Namen des Rates  
Der Präsident  
K. VALCHEV

- (1) COM(2017) 250.
- (2) COM(2017) 673.
- (3) ABl. L 394 vom 30.12.2006, S. 10.
- (4) OECD (2016), PISA-Ergebnisse 2015.
- (5) Europäische Kommission (2016), Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2016.
- (6) Europäische Kommission, Fortschrittsanzeiger 2017 für die Digitale Agenda.
- (7) Reflexionspapier „Die Globalisierung meistern“, COM(2017) 240 final.
- (8) Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen, COM(2012) 669.
- (9) COM(2016) 381 final.
- (10) Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) (ABl. C 417 vom 15.12.2015, S. 25).
- (11) ABl. C 398 vom 22.12.2012, S. 1.
- (12) ABl. C 189 vom 15.6.2017, S. 15.
- (13) Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen (ABl. C 319 vom 13.12.2008, S. 4).
- (14) Vereinte Nationen, Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.
- (15) Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der Jugendarbeit als Unterstützung für junge Menschen bei der Entwicklung wesentlicher Lebenskompetenzen, die ihnen einen erfolgreichen Übergang ins Erwachsenenleben, zur aktiven Bürgerschaft und ins Arbeitsleben ermöglichen (ABl. C 189 vom 15.6.2017, S. 30).
- (16) Schlussfolgerungen des Rates zur Verstärkung der bereichsübergreifenden politischen Zusammenarbeit, um die sozioökonomischen Probleme junger Menschen wirksam anzugehen (ABl. C 172 vom 27.5.2015, S. 3).
- (17) Schlussfolgerungen des Rates über die Rolle der frühkindlichen Bildung und der Grundschulbildung bei der Förderung von Kreativität, Innovation und digitaler Kompetenz (ABl. C 172 vom 27.5.2015, S. 17).
- (18) Schlussfolgerungen des Rates über Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht (ABl. C 421 vom 8.12.2017, S. 2).
- (19) Empfehlung des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene (ABl. C 484 vom 24.12.2016, S. 1).
- (20) Schlussfolgerungen des Rates zu einer erneuerten EU-Agenda für die Hochschulbildung (ABl. C 429 vom 14.12.2017, S. 3).
- (21) Auf der Grundlage der bei der Erstellung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, des Referenzrahmens für digitale Kompetenzen und des Referenzrahmens für unternehmerische Kompetenzen gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse.
- (22) Wie den Referenzrahmen für digitale Kompetenzen.
- (23) Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance, SWD(2012)371.

ANHANG  
SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN  
EIN EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN

### **Hintergrund und Ziele**

Jeder Mensch hat das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit er Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihm ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen.

Jeder Mensch hat das Recht auf frühzeitige und bedarfsgerechte Unterstützung zur Verbesserung der Aussichten auf Beschäftigung oder berufliche Selbstständigkeit. Dies schließt das Recht auf Unterstützung bei der Arbeitssuche, bei Fortbildung und Umschulung ein.

Diese Grundsätze sind in der europäischen „Säule sozialer Rechte“ definiert.

In einer Welt, die durch raschen Wandel und zunehmende Vernetzung gekennzeichnet ist, wird jeder Mensch ein breites Spektrum von Fertigkeiten und Kompetenzen benötigen und diese lebenslang fortwährend weiterentwickeln müssen. Die in diesem Referenzrahmen definierten Schlüsselkompetenzen sollen die Grundlage für die Entstehung gerechterer und demokratischerer Gesellschaften bilden. Sie bieten eine Antwort auf die Forderung nach nachhaltigem und inklusivem Wachstum, sozialem Zusammenhalt und Weiterentwicklung der demokratischen Kultur.

Der Referenzrahmen dient in erster Linie dazu,

- a) die Schlüsselkompetenzen zu definieren, die für die Beschäftigungsfähigkeit, persönliche Entfaltung und Gesundheit, aktive und verantwortungsbewusste Bürgerschaft und soziale Inklusion nötig sind;
- b) politischen Entscheidungsträgern, Bildungsanbietern, Bildungspersonal, Berufsberatern, Arbeitgebern, öffentlichen Arbeitsverwaltungen und den Lernenden selbst ein europäisches Referenzinstrument an die Hand zu geben;
- c) die Bemühungen auf europäischer, nationaler, regionaler und lokaler Ebene um Förderung der Kompetenzentwicklung unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens zu unterstützen.

## Schlüsselkompetenzen

Für die Zwecke dieser Empfehlung werden Kompetenzen als eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen definiert, wobei Folgendes gilt:

- d) Kenntnisse umfassen Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern;
- e) der Begriff „Fertigkeiten“ bezeichnet die Fähigkeit, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen;
- f) der Begriff „Einstellungen“ bezeichnet die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, und entsprechende Mindsets.

Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie werden im Sinne des lebenslangen Lernens von Kindesbeinen an während des gesamten Erwachsenenlebens durch formales, nichtformales und informelles Lernen in allen Umgebungen entwickelt: in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft und anderen Gemeinschaften.

Alle Schlüsselkompetenzen gelten als gleich wichtig, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in der Gesellschaft beiträgt. Kompetenzen können in vielen unterschiedlichen Umgebungen und in zahlreichen Kombinationen angewandt werden. Sie überschneiden sich und greifen ineinander; wichtige Aspekte in einem Bereich unterstützen die Kompetenzen in einem anderen. Fertigkeiten wie kritisches Denken, Problemlösung, Teamwork, Kommunikations- und Verhandlungskompetenz, analytische Fähigkeiten, Kreativität und interkulturelle Kompetenz sind fester Bestandteil aller Schlüsselkompetenzen.

Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

- Lese- und Schreibkompetenz,
- Mehrsprachenkompetenz,
- mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik,
- digitale Kompetenz,
- persönliche, soziale und Lernkompetenz,
- Bürgerkompetenz,
- unternehmerische Kompetenz sowie
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

## 1. Lese- und Schreibkompetenz

Lese- und Schreibkompetenz ist die Fähigkeit, Konzepte, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich mithilfe von visuellen, Ton- und digitalen Materialien in verschiedenen Disziplinen und Kontexten zu erkennen, zu verstehen, auszudrücken, zu erzeugen und zu interpretieren. Sie impliziert die Fähigkeit, auf angemessene und kreative Weise mit anderen Menschen wirksam zu kommunizieren und in Beziehung zu treten.

Die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz bildet die Grundlage für weiteres Lernen und weitere sprachliche Interaktion. Je nach Kontext kann die Lese- und Schreibkompetenz in der Muttersprache, der Unterrichtssprache und/oder der Amtssprache eines Landes oder einer Region entwickelt werden.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Lese- und Schreibkompetenz bedeutet, dass eine Person lesen und schreiben und schriftliche Informationen gut verstehen kann, weshalb sie über einen gewissen Wortschatz und Grammatikkenntnisse verfügen und wissen muss, wie Sprache funktioniert. Sie umfasst ein Bewusstsein für die wichtigsten Arten der verbalen Interaktion, eine Reihe literarischer und nichtliterarischer Texte sowie für die wichtigsten Merkmale verschiedener Sprachstile und -register.

Der Einzelne sollte die Fähigkeit besitzen, mündlich und schriftlich eine Vielzahl von Kommunikationssituationen zu bewältigen, sein Kommunikationsverhalten zu beobachten und an die Erfordernisse der jeweiligen Situation anzupassen. Diese Kompetenz umfasst auch die Fähigkeit, verschiedene Arten von Quellen zu unterscheiden und zu verwenden, Informationen zu recherchieren, zu sammeln und zu verarbeiten, Hilfsmittel zu benutzen und die eigenen Argumente kontextabhängig auf überzeugende Weise zu formulieren und auszudrücken. Hierzu zählt auch kritisches Denken und die Fähigkeit Informationen zu bewerten und zu verarbeiten.

Eine positive Einstellung zur Lese- und Schreibkompetenz ist mit der Bereitschaft zum kritischen und konstruktiven Dialog, Verständnis für die Ästhetik der Sprache und Interesse an der Interaktion mit anderen verbunden. Dies setzt das Bewusstsein für die Wirkung von Sprache auf andere und die Notwendigkeit, Sprache auf eine positive und gesellschaftlich verantwortliche Art zu verstehen und zu verwenden, voraus.

## 2. Mehrsprachenkompetenz<sup>1</sup>

Diese Kompetenz wird als die Fähigkeit definiert, mehrere Sprachen angemessen und wirksam für die Kommunikation zu verwenden. Sie erfordert im Wesentlichen dieselben Fähigkeiten wie die Lese- und Schreibkompetenz: Sie beruht auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen zu verstehen, auszudrücken und zu interpretieren (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Mehrsprachenkompetenz umfasst auch eine historische Dimension und interkulturelle Kompetenzen. Sie beruht auf der Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sprachen und Medien zu vermitteln, wie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen dargelegt. Gegebenenfalls kann sie die Pflege und Weiterentwicklung der muttersprachlichen Kompetenzen sowie den Erwerb der Amtssprache(n) eines Landes einschließen<sup>2</sup>.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Diese Kompetenz erfordert Wortschatz- und Grammatikkenntnisse in verschiedenen Sprachen sowie das Wissen um die wichtigsten Arten der verbalen Interaktion und der Sprachregister. Wichtig ist auch die Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen sowie kultureller Aspekte und der Variabilität von Sprachen.

Zu den wesentlichen Fähigkeiten dieser Kompetenz zählt die Fähigkeit, mündliche Mitteilungen zu verstehen, ein Gespräch zu beginnen, aufrechtzuerhalten und zu beenden, sowie Texte auf verschiedenen Kompetenzniveaus in verschiedenen Sprachen entsprechend den Bedürfnissen des Einzelnen zu lesen, zu verstehen und zu verfassen. Der Einzelne sollte auch in der Lage sein, Hilfsmittel angemessen zu benutzen und Sprachen während des ganzen Lebens formal, nichtformal und informell zu erlernen.

Eine positive Einstellung ist mit der Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie mit Neugier und dem Interesse an Sprachen und interkultureller Kommunikation verbunden. Sie setzt darüber hinaus die Achtung vor dem jeweiligen sprachlichen Hintergrund einer Person voraus; dazu gehört die Achtung vor der Muttersprache von Menschen, die Minderheiten angehören und/oder einen Migrationshintergrund haben, sowie die Wertschätzung der Amtssprache(n) eines Landes als gemeinsamem Rahmen für die Interaktion.

### 3. Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik

- A. Mathematische Kompetenz ist die Fähigkeit, mathematisches Denken und Verständnis zu entwickeln und anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen zu lösen. Ausgehend von guten Rechenkenntnissen liegt der Schwerpunkt sowohl auf Verfahren und Aktivität als auch auf Wissen. Mathematische Kompetenz setzt — in unterschiedlichem Maße — die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, mathematische Denkmuster und Darstellungen (Formeln, Modelle, Konstruktionen, Kurven, Tabellen) zu nutzen.
- B. Naturwissenschaftliche Kompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, die natürliche Welt zu erklären und dabei das vorhandene Wissen und bewährte Methoden — einschließlich Beobachtung und Durchführung von Experimenten — zu nutzen, um Fragen zu stellen und evidenzbasierte Schlussfolgerungen zu ziehen. Kompetenz in Informatik und Technik ist die Anwendung dieses Wissens und dieser Methoden, um Antworten auf festgestellte menschliche Wünsche oder Bedürfnisse zu finden. Die Kompetenzen in Naturwissenschaften, Informatik und Technik setzen das Verstehen von durch die Aktivität des Menschen ausgelösten Veränderungen und ein Verantwortungsbewusstsein als Bürger voraus.

#### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

- A. Zu den erforderlichen Kenntnissen in Mathematik zählen eine fundierte Kenntnis der Zahlen, Maßeinheiten und Strukturen, der Grundrechenarten und grundlegender mathematischer Darstellungen, das Verstehen mathematischer Begriffe und Konzepte sowie ein Bewusstsein dessen, auf welche Fragen die Mathematik Antworten geben kann.

Der Einzelne sollte über die Fähigkeit verfügen, einfache mathematische Prinzipien und Prozesse in Alltagssituationen zu Hause und bei der Arbeit anzuwenden (z. B. finanzielle Kompetenzen) und Argumentationsketten zu verstehen und zu beurteilen. Er sollte in der Lage sein, mathematisch zu denken, mathematische Beweise zu verstehen und in der Sprache der Mathematik zu kommunizieren sowie geeignete Hilfsmittel wie beispielsweise statistische Daten und Grafiken zu verwenden und die mathematischen Aspekte der Digitalisierung zu begreifen.

Eine positive Einstellung zur Mathematik beruht auf der Achtung der Wahrheit und der Bereitschaft, nach Gründen zu suchen und deren Gültigkeit zu prüfen.

- B. Zu den wesentlichen Kenntnissen in den Bereichen Naturwissenschaften, Informatik und Technik gehören die Grundprinzipien der natürlichen Welt, grundlegende wissenschaftliche Konzepte, Theorien, Grundsätze und Methoden, Technik, technische Produkte und Verfahren sowie das Verständnis der Wirkung von Wissenschaft, Informatik und Technik und der Aktivität des Menschen im Allgemeinen auf die natürliche Welt. Diese Kompetenzen sollen den Einzelnen in die Lage versetzen, Fortschritte, Grenzen und Risiken wissenschaftlicher Theorien, Anwendungen und Techniken in der Gesellschaft im Allgemeinen (in Bezug auf Entscheidungsfindung, Werte, moralische Fragen, Kultur usw.) besser zu verstehen.

Zu den Fertigkeiten zählt das Verständnis von Wissenschaft als einem Verfahren der Erforschung durch spezifische Methoden, unter anderem Beobachtung und kontrollierte Experimente, die Fähigkeit, eine Hypothese in einem logischen und rationalen Gedankengang zu überprüfen und die Bereitschaft, eigene Überzeugungen zu verwerfen, wenn sie im Widerspruch zu neuen experimentellen Ergebnissen stehen. Dies setzt die Fähigkeit voraus, technische Hilfsmittel und Apparate sowie wissenschaftliche Daten zu benutzen und mit ihnen umzugehen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder zu einer evidenzbasierten Entscheidung oder Schlussfolgerung zu gelangen. Der Einzelne sollte auch in der Lage sein, die wichtigsten Merkmale einer wissenschaftlichen Untersuchung zu erkennen und die Schlussfolgerungen sowie die zugehörige Argumentation darzulegen.

Diese Kompetenz setzt eine von kritischer Anerkennung und Neugier geprägte Einstellung voraus, sowie ein Interesse an ethischen Fragen und Respekt vor Sicherheits- und Nachhaltigkeitsaspekten, insbesondere im Hinblick auf den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt und seine Auswirkungen auf die eigene Person, die Familie, die Gemeinschaft und globale Fragen.

#### **4. Digitale Kompetenz**

Digitale Kompetenz umfasst die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie erstreckt sich auf Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Der Einzelne sollte verstehen, wie digitale Technologien Kommunikation, Kreativität und Innovation fördern können, und sich der damit verbundenen Chancen, Grenzen, Wirkungen und Risiken bewusst sein. Er sollte die zugrunde liegenden allgemeinen Prinzipien, Regeln und die Logik der sich ständige weiterentwickelnden digitalen Technologien verstehen und sich mit den grundlegenden Funktionen und der Nutzung verschiedener Geräte, Programme und Netzwerke auskennen. Der Einzelne sollte eine kritische Haltung gegenüber der Gültigkeit, Verlässlichkeit und Wirkung von digital verfügbaren Informationen und Daten entwickeln und sich der rechtlichen und ethischen Grundsätze bewusst sein, die mit dem Umgang mit digitalen Technologien verbunden sind.

Der Einzelne sollte in der Lage sein, digitale Technologien für die aktive Bürgerschaft und soziale Inklusion, die Zusammenarbeit mit anderen und die Kreativität zur Verfolgung persönlicher, gesellschaftlicher oder kommerzieller Ziele zu nutzen. Zu den Fertigkeiten zählt die Fähigkeit, digitale Inhalte zu nutzen, aufzurufen, zu filtern, zu beurteilen, zu erstellen, zu programmieren und zu teilen. Der Einzelne sollte in der Lage sein, Informationen, Inhalte, Daten und digitale Profile zu verwalten und zu schützen sowie Programme, Geräte, künstliche Intelligenz oder Roboter zu erkennen und auf effektive Weise zu nutzen.

Die Interaktion mit digitalen Technologien und Inhalten erfordert eine reflektierende, kritische und gleichzeitig neugierige und aufgeschlossene Einstellung gegenüber ihrer Entwicklung. Sie erfordert darüber hinaus einen ethischen, sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit diesen Hilfsmitteln.

## **5. Persönliche, soziale und Lernkompetenz**

Persönliche, soziale und Lernkompetenz ist die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, mit Zeit und Informationen effizient umzugehen, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten, resilient zu bleiben und seinen Bildungs- und Berufsweg selbst in die Hand zu nehmen. Dazu zählt die Fähigkeit, mit Ungewissheit und komplexen Sachverhalten umzugehen, zu lernen, wie man lernt, etwas für das eigene körperliche und emotionale Wohlergehen zu tun, körperlich und geistig gesund zu bleiben, in der Lage zu sein, ein gesundheitsbewusstes, zukunftsorientierte Leben zu führen, Empathie zu empfinden und Konflikte in einem inklusiven und unterstützenden Kontext zu bewältigen.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Wer erfolgreich Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und an der Gesellschaft teilhaben will, muss die in unterschiedlichen Gesellschaften und Umfeldern allgemein akzeptierten Verhaltensweisen und Kommunikationsregeln verstehen. Persönliche, soziale

und Lernkompetenz erfordert auch das Wissen darüber, was körperliche und mentale Gesundheit und einen gesunden Lebensstil ausmacht. Sie setzt voraus, dass man seine bevorzugten Lernstrategien, seinen Kompetenzentwicklungsbedarf und unterschiedliche Wege zur Kompetenzentwicklung kennt und nach den verfügbaren Bildungs-, Berufsbildungs- und Karrieremöglichkeiten und der entsprechenden Beratung oder Unterstützung sucht.

Zu den Fertigkeiten gehört die Fähigkeit, seine eigenen Fähigkeiten zu ermitteln, Schwerpunkte zu setzen, mit komplexen Sachverhalten umzugehen sowie Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und zu treffen. Dies schließt die Fähigkeit ein, sowohl mit anderen als auch selbstständig zu lernen und zu arbeiten, sein eigenes Lernen zu organisieren und Ausdauer zu beweisen, es zu beurteilen und sich darüber auszutauschen, gegebenenfalls Unterstützung zu suchen und seinen eigenen Berufsweg und seine sozialen Interaktionen effektiv zu gestalten. Der Einzelne sollte resilient und in der Lage sein, mit Ungewissheit und Stress umzugehen. Er sollte in verschiedenen Umgebungen konstruktiv kommunizieren, in Teams arbeiten und Verhandlungen führen können. Dies setzt Toleranz voraus, sowie die Formulierung und das Verständnis unterschiedlicher Standpunkte und die Fähigkeit, Vertrauen zu erzeugen und Empathie zu empfinden.

Diese Kompetenz beruht auf einer positiven Einstellung gegenüber dem persönlichen, dem sozialen und dem körperlichen Wohlergehen sowie dem lebenslangen Lernen. Sie basiert auf der Bereitschaft zur Zusammenarbeit, auf Selbstsicherheit und auf Integrität. Dazu gehören die Achtung der Verschiedenheit anderer Menschen und ihrer Bedürfnisse und die Bereitschaft, Vorurteile zu überwinden und Kompromisse einzugehen. Der Einzelne sollte in der Lage sein, Ziele zu erkennen und zu formulieren, sich selbst zu motivieren und Resilienz und Selbstvertrauen zu entwickeln, um ein ganzes Leben lang erfolgreich weiter zu lernen. Eine problemlösungsorientierte Einstellung kommt sowohl dem Lernprozess als auch der Fähigkeit des Einzelnen zugute, mit Hindernissen und Veränderungen umzugehen. Sie beinhaltet den Wunsch, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, und die Neugier, neue Lernmöglichkeiten zu suchen und sich in zahlreichen Lebensbereichen weiterzuentwickeln.

## **6. Bürgerkompetenz**

Bürgerkompetenz ist die Fähigkeit, als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Bürgerkompetenz beruht auf der Kenntnis der grundlegenden Konzepte und Phänomene in Bezug auf Einzelpersonen, Gruppen, Arbeitsorganisationen, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur. Dazu gehört ein Verständnis der gemeinsamen europäischen Werte, wie sie in Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union und in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union niedergelegt sind. Sie umfasst die Kenntnis von Ereignissen der Zeitgeschichte sowie ein kritisches Verständnis der wichtigsten Entwicklungen in der nationalen, der europäischen und der Weltgeschichte. Sie schließt ferner ein Bewusstsein für die Ziele, Werte und politischen Strategien sozialer und politischer Bewegungen sowie für nachhaltige Systeme ein, insbesondere für den Klimawandel und den weltweiten demographischen Wandel sowie die diesen zugrunde liegenden Ursachen. Von wesentlicher Bedeutung sind ferner die Kenntnis von der europäischen Integration sowie ein Bewusstsein für die Vielfalt und kulturelle Identität in Europa und der Welt. Dazu gehört es, die multikulturellen und sozioökonomischen Dimensionen der europäischen Gesellschaften zu kennen und zu wissen, wie die nationale kulturelle Identität zur europäischen Identität beiträgt.

Bürgerkompetenz erfordert die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen im gemeinsamen oder öffentlichen Interesse oder zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft einzugehen. Hierzu gehört die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur integrierten Problemlösung sowie zur Entwicklung von Argumenten und konstruktiven Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten und an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen — von der lokalen über die nationale bis hin zur europäischen und internationalen Ebene. Ferner umfasst dies die Fähigkeit, auf herkömmliche und neue Medien zuzugreifen, ein kritisches Verständnis für diese Medien zu entwickeln und mit ihnen zu interagieren und die Rolle und Aufgaben der Medien in demokratischen Gesellschaften zu verstehen.

Die Achtung der Menschenrechte als Grundlage der Demokratie legt den Grundstein für eine verantwortungsbewusste und konstruktive Einstellung. Konstruktive Beteiligung setzt die Bereitschaft voraus, an der demokratischen Entscheidungsfindung auf allen Ebenen und bei allen öffentlichen Aktivitäten mitzuwirken. Sie umfasst das Eintreten für gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt, die Gleichstellung der Geschlechter, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und nachhaltige Lebensweisen, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit sowie die Bereitschaft, die Privatsphäre anderer zu respektieren und Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen. Es bedarf eines Interesses an politischen und sozioökonomischen Entwicklungen, Geisteswissenschaften und interkultureller Kommunikation, um Vorurteile zu überwinden und gegebenenfalls Kompromisse einzugehen sowie für soziale Gerechtigkeit und Fairness einzutreten.

## 7. Unternehmerische Kompetenz

Unternehmerische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Chancen und Ideen umzusetzen und in Werte für andere zu verwandeln. Sie beruht auf Kreativität, kritischem Denken und Problemlösung, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen und der Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, um Projekte zu planen und durchzuführen, die von kulturellem, gesellschaftlichem oder finanziellem Wert sind.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Unternehmerische Kompetenz erfordert das Wissen, dass es verschiedene Kontexte und Gelegenheiten gibt, um Ideen in persönliche, soziale und berufliche Tätigkeiten umzusetzen, sowie ein Verständnis dafür, wie diese entstehen. Der Einzelne sollte Ansätze zur Planung und Durchführung von Projekten, die sowohl Prozesse als auch Ressourcen berücksichtigen, kennen und verstehen. Er sollte ein Verständnis von der Wirtschaft und den Chancen und Herausforderungen haben, mit denen ein Arbeitgeber, eine Organisation oder die Gesellschaft konfrontiert werden. Er sollte außerdem ethische Grundsätze und die Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung bedenken und sich seiner eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein.

Unternehmerische Fähigkeiten basieren auf Kreativität, Einfallsreichtum, strategisches Denken und Problemlösung sowie kritisches und konstruktives Nachdenken innerhalb wechselnder kreativer Prozesse und Innovationen umfasst. Dazu gehört die Fähigkeit, sowohl eigenständig als auch im Team zu arbeiten, Ressourcen zu mobilisieren (Menschen und Dinge) und Tätigkeiten aufrechtzuerhalten. Dies umfasst die Fähigkeit, finanzielle Entscheidungen im Hinblick auf Kosten und Wert zu treffen. Die Fähigkeit, mit anderen effektiv zu kommunizieren und zu verhandeln und im Rahmen einer fundierten Entscheidungsfindung mit Ungewissheit, Widersprüchlichkeiten und Risiken umgehen zu können, ist von zentraler Bedeutung.

Eine unternehmerische Einstellung ist gekennzeichnet durch Eigeninitiative, das Bewusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit, vorausschauendes Handeln, Zukunftsorientiertheit, Mut und Ausdauer beim Erreichen von Zielen. Hierzu zählen der Wunsch, andere zu motivieren und ihre Ideen zu würdigen, Empathie und Verantwortungsbewusstsein für Menschen und die Welt sowie die Bereitschaft, Verantwortung für ethisches Verhalten zu übernehmen.

## **8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit**

Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit setzen voraus, dass man versteht, wie Ideen und Bedeutungen in verschiedenen Kulturen und durch verschiedene Künste und Kulturformen auf kreative Weise ausgedrückt und kommuniziert werden, und Achtung davor hat. Dies bedeutet auch, dass man versucht, seine eigenen Ideen und Vorstellungen von seinem Platz oder seiner Rolle in der Gesellschaft auf vielfältige Weise und in vielfältigen Kontexten zu verstehen, zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen.

### *Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz*

Diese Kompetenz erfordert die Kenntnis lokaler, nationaler, regionaler, europäischer und globaler Kulturen und Ausdrucksformen, einschließlich ihrer Sprachen, ihres kulturellen Erbes und ihrer Traditionen und Kulturprodukte, sowie ein Verständnis dafür, wie diese Ausdrucksformen einander beeinflussen, wie sie sich aber auch auf die Ideen des Einzelnen auswirken können. Sie umfasst das Verständnis der verschiedenen Formen, in denen Ideen zwischen Autor, Teilnehmer oder Publikum vermittelt werden — in geschriebenen, gedruckten und digitalen Texten, Theater, Film, Tanz, Spielen, Kunst und Design, Musik, Ritualen und Architektur sowie in Mischformen. Sie erfordert ein Verständnis der eigenen, sich entwickelnden Identität und des eigenen kulturellen Erbes in einer multikulturellen Welt und der Art und Weise, in der Künste und andere Kulturformen es ermöglichen, die Welt einerseits zu betrachten und andererseits zu gestalten.

Zu den Fertigkeiten zählen die Fähigkeit, bildhafte und abstrakte Ideen, Erfahrungen und Emotionen mit Empathie auszudrücken und zu interpretieren, und die Fähigkeit, dies in verschiedenen Kunst- und anderen Kulturformen zu tun. Außerdem gehören dazu die Fähigkeit, persönliche, soziale und kommerzielle Möglichkeiten durch die Künste und andere kulturelle Formen zu erkennen und umzusetzen, sowie die Fähigkeit, sich sowohl einzeln als auch gemeinsam mit anderen an kreativen Prozessen zu beteiligen.

Wichtig sind eine offene Einstellung und Respekt gegenüber der Vielfalt des kulturellen Ausdrucks und der ethische und verantwortungsvolle Umgang mit geistigem und kulturellem Eigentum. Eine positive Einstellung heißt auch, der Welt mit Neugier zu begegnen, Offenheit für neue Wege und die Bereitschaft, an kulturellen Erfahrungen teilzunehmen.

### **Förderung der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen**

Schlüsselkompetenzen sind eine dynamische Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die ein Lernender von Kindheit an während des ganzen Lebens entwickeln muss. Allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form bietet jedem die Gelegenheit, Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Daher

können kompetenzorientierte Ansätze in allen Bildungs- und Lernsettings und in allen Lebensphasen zum Einsatz kommen.

Bei der Förderung kompetenzorientierter Bildung und Lernprozesse wurden drei Herausforderungen ermittelt: die Nutzung einer Vielzahl von Lernansätzen und -umgebungen, die Unterstützung von Lehrkräften und anderem Bildungspersonal und die Bewertung und Validierung im Bereich der Kompetenzentwicklung. Im Hinblick auf diese Herausforderungen wurden einige Beispiele für bewährte Verfahren ausgewählt.

*a) Eine Vielzahl von Lernansätzen und -umgebungen*

- a) Fächerübergreifendes Lernen, Partnerschaften zwischen verschiedenen Bildungsebenen und Akteuren der allgemeinen und beruflichen Bildung — einschließlich des Arbeitsmarkts — sowie Konzepte wie der schulumfassende Ansatz („whole school approach“), die einen Schwerpunkt auf kollaborativen Unterricht und kollaboratives Lernen sowie die aktive Teilnahme und Entscheidungsfindung der Lernenden legen, können die Lernprozesse bereichern. Fächerübergreifendes Lernen ermöglicht zudem, die verschiedenen Fächer des Lehrplans stärker miteinander zu verknüpfen und einen engen Zusammenhang zwischen Lerninhalten und gesellschaftlichen Veränderungen und gesellschaftlicher Relevanz herstellen. Die sektorübergreifende Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung und externen Akteuren aus Wirtschaft, Kunst, Sport und der Jugendarbeit, der Hochschulbildung oder der Forschung können entscheidend zu einer effektiven Kompetenzentwicklung beitragen.
- b) Der Erwerb von Grundkompetenzen sowie die Entwicklung breiter angelegter Kompetenzen können gefördert werden, indem akademisches Lernen systematisch durch soziales und emotionales Lernen, Kunst und gesundheitsfördernde körperliche Aktivitäten, die eine gesundheitsbewusste, zukunftsorientierte und körperlich aktive Lebensweise begünstigen, ergänzt wird. Die Stärkung der persönlichen, sozialen und Lernkompetenzen von früh an kann als Grundlage für die Entwicklung der Grundkompetenzen dienen.
- c) Lernmethoden wie forschend-entdeckendes, projektgestütztes, gemischtes, kunstgestütztes und spielebasiertes Lernen können die Motivation und die Beteiligung steigern. Ebenso können experimentelles Lernen, Lernen am Arbeitsplatz und wissenschaftliche Methoden in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) für die Entwicklung eines breiten Spektrums von Kompetenzen förderlich sein.

- d) Lernende, Bildungspersonal und Bildungsanbieter könnten ermutigt werden, digitale Technologien zur Verbesserung der Lernprozesse und zur Unterstützung der Entwicklung digitaler Kompetenzen einzusetzen. Beispielsweise durch Teilnahme an Initiativen der Union wie „EU Code Week“. Durch den Einsatz von Selbstbewertungsinstrumenten, wie z. B. SELFIE, könnten die digitalen Kompetenzen von Bildungs- und Berufsbildungsanbietern verbessert werden.
- e) Vor allem Möglichkeiten, unternehmerische Erfahrungen zu sammeln, Unternehmenspraktika oder Besuche von Unternehmern in Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, einschließlich praktischer unternehmerischer Erfahrungen, wie Kreativitätswettbewerbe, Unternehmensgründungen, von Studierenden geleitete Gemeinschaftsinitiativen, Unternehmenssimulationen oder unternehmerische Lernprojekte, könnten für junge Menschen, aber auch für Erwachsene und Lehrkräfte sehr wertvoll sein. Junge Menschen könnten die Möglichkeit bekommen, während ihrer Schulbildung mindestens eine unternehmerische Erfahrung zu machen. Partnerschaften zwischen Schulen, Kommunen und Unternehmen sowie lokalen Plattformen kann insbesondere in ländlichen Gebieten eine zentrale Rolle bei der Vermittlung unternehmerischer Bildung zukommen. Geeignete Schulungen und Unterstützung für Lehrkräfte und Schulleitungen könnten eine wesentliche Rolle dabei spielen, nachhaltige Fortschritte zu erzielen und eine Vorreiterrolle zu übernehmen.
- f) Mehrsprachigenkompetenz kann durch enge Zusammenarbeit mit Bildungs- und Lernsettings im Ausland, die Mobilität von Bildungspersonal und Lernenden oder den Einsatz von eTwinning, EPALE und/oder ähnlichen Online-Portalen entwickelt werden.
- g) Alle Lernende, auch diejenigen, die benachteiligt sind oder besondere Bedürfnisse haben, könnten in inklusiven Settings ausreichend unterstützt werden, damit sie ihr Bildungspotenzial ausschöpfen können. Eine solche Unterstützung könnte in Form von sprachlicher, akademischer oder sozio-emotionaler Unterstützung, Peer-Coaching, außerschulischen Aktivitäten, Berufsberatung oder materieller Hilfe erfolgen.
- h) Die Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Lernsettings auf allen Ebenen kann wesentlich zu einer größeren Kontinuität der lebenslangen Kompetenzentwicklung bei Lernenden und zur Entwicklung innovativer Lernansätze beitragen.
- i) Die Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, örtlichen außerschulischen Partnern und Arbeitgebern in Kombination mit formalem, nichtformalem und informellem Lernen kann die Kompetenzentwicklung fördern und den Übergang von Schule ins Arbeitsleben und vom Arbeitsleben in die Schule erleichtern.

### *b) Unterstützung von Bildungspersonal*

- a) Die Einbindung kompetenzorientierter Ansätze in Unterrichts- und Lernprozesse der Aus- und Weiterbildungssysteme kann Bildungspersonal dabei helfen, die Veränderung von Unterrichts- und Lernprozessen in ihren Settings voranzutreiben und über die notwendigen Kompetenzen für die Verwirklichung des kompetenzorientierten Ansatzes zu verfügen.
- b) Durch Personalaustausch sowie Peer-Learning- und Peer-Counselling-Aktivitäten, die ein flexibles und selbstständiges Lernen ermöglichen (Netze, Zusammenarbeit, Anwendergemeinschaften) könnte Bildungspersonal bei der Entwicklung kompetenzorientierter Ansätze in ihrer jeweiligen Umgebung unterstützt werden.
- c) Bildungspersonal könnte Unterstützung erhalten, damit sie innovative Praktiken entwickeln, an Forschung teilnehmen und die neuen Technologien einschließlich digitaler Technologien für kompetenzorientierte Ansätze im Unterricht und in Lernprozessen nutzen können.
- d) Bildungspersonal könnte Leitlinien sowie Zugang zu Kompetenzzentren und zu geeigneten Werkzeugen und Materialien erhalten, was der Qualität der Lehr- und Lernmethoden und -praxis zugutekäme.

### *c) Bewertung und Validierung im Bereich der Kompetenzentwicklung*

- a) Die Beschreibungen von Schlüsselkompetenzen könnten in Rahmen für Lernergebnisse umgesetzt werden, die durch geeignete Werkzeuge für eine diagnostische, formative und summative Bewertung und Validierung auf geeignetem Niveau ergänzt werden könnten<sup>3</sup>.
- b) Insbesondere digitale Technologien könnten helfen, die verschiedenen Dimensionen abzudecken, die für den Fortschritt der Lernenden, auch für das unternehmerische Lernen, relevant sind.
- c) Es könnten verschiedene Ansätze für die Bewertung von Schlüsselkompetenzen in nichtformalen und informellen Lernumgebungen entwickelt werden, einschließlich der Aktivitäten von Arbeitgebern, Berufsberatungsanbietern und Sozialpartnern. Diese sollten allen zur Verfügung stehen, insbesondere Geringqualifizierten, um das weitere Lernen zu unterstützen.
- d) Die Validierung von Lernergebnissen, die durch nichtformales und informelles Lernen erworben wurden, könnte im Einklang mit der Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens ausgebaut und optimiert werden, unter anderem mittels verschiedener Validierungsverfahren. Auch Dokumentations- und

## Selbstbewertungsinstrumente wie Europass und Youthpass könnten bei der Validierung herangezogen werden.

- (1) Der Europarat verwendet im Englischen und Französischen das Wort „plurilingualism“ als Bezeichnung für die Mehrsprachigkeit von Personen, wohingegen in amtlichen Dokumenten der Europäischen Union der Begriff „multilingualism“ verwendet wird, womit sowohl Kompetenzen von Personen als auch gesellschaftliche Gegebenheiten gemeint sein können. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass diese Begriffe in anderen Sprachen kaum zu unterscheiden sind.
- (2) Auch der Erwerb klassischer Sprachen wie Latein oder Altgriechisch ist eingeschlossen. Klassische Sprachen sind der Ursprung vieler moderner Sprachen und können deshalb das Erlernen von Sprachen generell erleichtern.
- (3) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, der Referenzrahmen für digitale Kompetenzen und der Referenzrahmen für unternehmerische Kompetenzen sowie Kompetenzbeschreibungen im Rahmen von PISA sind Beispiele für unterstützendes Material für die Bewertung von Kompetenzen.

## 2.5.2 Monika Kastner - Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene (Auszug)

Originalbeitrag:

Kastner, Monika. (2016). Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene (Dossier Erwachsenenbildung.at). Online verfügbar unter:  
[www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung](http://www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung)

[...]

### Grundlagen

Für die Zielgruppen in der Alphabetisierung und Basisbildung existieren verschiedene Begriffe, die teilweise diskriminierend sind. Eine sehr neutrale, allerdings für die direkte Ansprache der Zielgruppe nicht geeignete Bezeichnung ist „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen“. Zur Größe der Zielgruppe liegen für Österreich mit der PIAAC-Studie nun genaue Zahlen vor. Wie aber kommt es überhaupt zum Bedarf an Basisbildung? Die Ursachen sind komplex und vielgestaltig, aber auch gut erforscht.

### Erwachsene mit Basisbildungsbedarf

Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote werden auf sozial- und bildungsbenachteiligte Personen abgestimmt und zugeschnitten. Emanzipatorische und gesellschaftsverändernde Bestrebungen stehen dahinter. Eine Zielgruppendefinition ist immer auch eine Zielgruppenkonstruktion - ausgehend von einem bestimmten Merkmal und einer davon abgeleiteten Bedarfszuschreibung. Einige Benennungspraxen für die Zielgruppen von Basisbildung sind diskriminierend und stigmatisierend, weil sie die so bezeichnete Person in ihrer Ganzheit abwerten (so z.B. „funktionaler Analphabet“ oder „bildungsfern“).

### Gelungene Zielgruppendefinition

#### Bildungsbenachteiligung betonen

Möchte man über die Zielgruppe sprechen, empfiehlt es sich, sie als bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen zu bezeichnen. Der Benachteiligungsbegriff informiert darüber, dass behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen am Werke waren/sind, die Bildungschancen und Lernvoraussetzungen negativ

beeinflusst haben und weiter beeinflussen. Dieser Begriff lässt die Entwicklungsbedingungen, die Erwachsene aktuell und als Kinder und Jugendliche im familialen, sozialen, schulischen, ausbildungs- und berufsbezogenen System vorfinden bzw. denen sie ausgesetzt waren, nicht außer Acht.

### **„Bildungsbedarfe“ und „Bildungsbedürfnisse“**

Aus Bildungsbenachteiligung können Basisbildungsbedarfe bzw. -bedürfnisse resultieren. Der Begriff „Basisbildungsbedarfe“ verweist auf gesellschafts- und anforderungsbezogene Dimensionen von grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Begriff „Basisbildungsbedürfnisse“ verweist auf subjektbezogene Dimensionen, auf individuelles Interesse (Nussli 2000). Damit ist das Phänomen des so genannten „funktionalen Analphabetismus“ nicht-diskriminierend benannt. Als Kurzform in der Kommunikation über diese Zielgruppe könnte „Erwachsene mit Basisbildungsbedarf“ Verwendung finden.

### **Ansprache der Zielgruppe**

Wissenschaftsgebundene Begriffe, die zur Analyse bzw. zum Operationalisieren bestimmter Phänomene dienen, eignen sich nicht für die Ansprache der Zielgruppe. In der guten Praxis der Erwachsenenbildung werden Angebote bedarfsbezogen und bedürfnisweckend beschrieben. Im Kontakt mit potenziellen Teilnehmenden werden mögliche Interessen, Wünsche und Anliegen angesprochen bzw. erfragt, und es werden Beispiele für Lernergebnisse genannt. Auf diese Weise werden Potenziale und Chancen eines Basisbildungsangebotes, das sich auf individuelle Entwicklung und Entfaltung sowie Erweiterung von Teilhabe bezieht, sichtbar.

### **Wissenschaftsgebundener Terminus: „Funktionaler Analphabetismus“**

Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ ist für die Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung (Kurskonzeption, Ansprache der Zielgruppe und Gewinnung von Teilnehmenden) völlig ungeeignet. Relevanz besitzt er jedoch innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion.

### **Definition der UNESCO**

Gemäß der Definition der UNESCO aus den 1960er Jahren liegt funktionaler Analphabetismus nicht vor, wenn eine Person „sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann“ (OECD/CEIR 1994). Die UNESCO wollte mit dieser Bezeichnung wohl die Gesellschaftsgebundenheit notwendiger Voraussetzungen im Sinne grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten und auch deren Dynamik angesichts des gesellschaftlichen Wandels betonen. Eine auf die wirtschaftliche Entwicklung bezogene Perspektive wird von der OECD selbstverständlich hervorgehoben. Schließlich diskutierte sie

dieses Thema 1994 unter dem Titel „technologischer Wandel und Entwicklung der Humanressourcen“.

### **Definition „alphabund“**

Im Rahmen des deutschen Projektes „alphabund – Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007-2012) haben Egloff et al. 2011 folgende Definition erarbeitet: „Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.“ Diese Definition ist Grundlage für das Operationalisieren des Phänomens im Zuge der leo.-Level One Studie gewesen (Grotlüschen/Riekmann 2012).

Die „alphabund“-Definition ist defizitorientiert, wird doch davon ausgegangen, dass wegen des Mangels an Fähigkeiten und Fertigkeiten Beteiligung und Teilhabe nicht möglich seien. Damit wird unterstellt, Betroffene würden den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht und könnten sich auch nicht an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen. Personen mit Basisbildungsbedarf können, müssen aber nicht, in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sein. Sowohl die leo.-Level One Studie als auch die PIAAC-Daten zeigten nämlich, dass Betroffene beispielsweise in einem hohen Ausmaß in Erwerbsarbeit eingebunden sind.

### **Weitere Überlegungen zu den Begrifflichkeiten**

Funktionaler Analphabetismus dient in westlichen, entwickelten Ländern zur Bezeichnung des Phänomens, dass bestimmte Personen bzw. Personengruppen ein als notwendig erachtetes grundlegendes Ausmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (früher auch: Grundkulturtechniken) nicht erreichen konnten. Primärer Analphabetismus, auch als totaler Analphabetismus bezeichnet, liegt vor, wenn Personen keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erwerben konnten. Dieses Phänomen tritt bei Menschen auf, die keine Gelegenheit zum (regelmäßigen) Schulbesuch hatten und ist damit eher ein Problem der wenig(er) entwickelten Länder. Von sekundärem Analphabetismus spricht man, wenn nach mehr oder weniger erfolgreicher schulischer Aneignung schriftsprachliche Fähigkeiten wieder verloren gehen (De Cillia 2006, Egloff et al. 2011). Der Begriff des funktionalen Analphabetismus nimmt gesellschaftliche Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in den Blick, denen individuell und auch im Sinne des Kollektivs begegnet werden muss.

Nun bezieht sich die Definition des funktionalen Analphabetismus auf ein gewisses Maß an Lese- und Schreibkompetenzen. Das Phänomen des grundlegenden Bildungsbedarfs geht

jedoch über Lesen und Schreiben hinaus. Damit ist eine gewisse Bandbreite von als notwendig bzw. hinreichend erachteten Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen. Historisch betrachtet haben sich die Inhalte von Alphabetisierungs- und Basisbildungsangeboten auch kontinuierlich erweitert: vom Lesen und Schreiben (Literalität/Alphabetisierung im engeren Sinne), über das Rechnen (grundlegende mathematische Bildung) und den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, hin zur Bewältigung berufsbezogener Anforderungen und den Erwerb von Englisch-Grundkenntnissen im Sinne einer lingua franca.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass im deutschsprachigen Raum der Fokus lange auf der Diskussion der Defizite lag. Anders im anglo-amerikanischen Raum: hier ist „literacy“ positiv konnotiert und bezeichnete ursprünglich die Fähigkeit, Texte des Alltags oder des Berufs sinnerfassend zu lesen und auch verfassen zu können. „Literacy“ wurde als Literalität ins Deutsche übernommen und bezeichnet schriftsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (De Cillia 2006). Die oben skizzierte Ausweitung von als grundlegend erachteter Bildung findet sich auch in der feststellbaren Ausweitung des „literacy“-Begriffs, so sind beispielsweise computer literacy, health literacy, economic literacy in Verwendung.

### **New Literacy Studies – eine kritische Sichtweise**

Die Theorie der New Literacy Studies ist insbesondere verbunden mit den Namen von David Barton, Mary Hamilton und Brian Street. In vorliegendem Zusammenhang soll herausgegriffen werden, dass sich die VertreterInnen in den 1980er Jahren kritisch gegen das von Linguistik und Anthropologie propagierte Konzept von „Kulturtechniken“ wandten, die scheinbar im luftleeren Raum erworben werden und „literate“ Gesellschaften zu den angeblich überlegenen machen (Macht- und Herrschaftsverhältnisse ignorierend). Dieses dominante Modell sollte verändert werden in eine Auffassung von „Literalität als soziale Praxis“ (Street 2003).

Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Ansatz von Literalität als sozialer Praxis beispielsweise in Form einer ethnografischen Studie in einem Hamburger Stadtteil aufgegriffen (Zeuner/Pabst 2011). Grundsätzlich muss für eine solche kritisch-sozialwissenschaftliche Sichtweise wie sie die New Literacy Studies hervorgebracht haben, akzeptiert werden, dass Literalität gesellschaftlich bedingt ist und damit immer in Macht- und Herrschaftsstrukturen eingebunden ist, die es kritisch zu betrachten und auch zu verändern gilt (siehe dazu auch Tett/Hamilton/Crowther 2012). Zur Kritik gehört beispielsweise eine Untersuchung und letztlich Zurückweisung einer paternalistischen, abwertenden Haltung gegenüber Personen, die von „funktionalem Analphabetismus“ betroffen sind. Diese Personen könnten ja mit den Anforderungen der normativ propagierten Wissensgesellschaft nicht mithalten und insgesamt würde die Wirtschaftsleistung der Nationalstaaten geschwächt werden, weil sie auch nicht angemessen

an der Gesellschaft teilhaben könnten. Aus einer solchen Argumentation geht nun ein sehr gefährlicher Verpflichtungscharakter zur Behebung des solcherart festgestellten Makels hervor (Bittlingmayer 2013). Für Österreich wurde eine solche kritisch-sozialwissenschaftliche Sichtweise auf dominante Diskurse im Feld der Alphabetisierung/Basisbildung zuletzt in der Studie „Aus dem Schatten des ‚Bildungsdünkels‘“ (Krenn 2013) eingenommen.

### **Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen**

Mit Alphabetisierung ist aktuell in deutschsprachigen Ländern wie Österreich die Förderung und der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten (Literalität) auf Deutsch bezeichnet. Damit ist eine Form der sprachlichen Bildung benannt, die Mehrsprachigkeit konstruktiv anerkennt und Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache konstruktiv zu vermitteln vermag. Für Personen mit Erstsprache Deutsch bedeutet Alphabetisierung zumeist die Verbesserung von in unterschiedlichem Ausmaß vorhandenen Lese- und Schreibfähigkeiten.

Basisbildung (in Deutschland: Grundbildung) umfasst mehr als die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch bzw. die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Basisbildung bezeichnet kompensatorische, d.h. nachholende und ergänzende Bildung für Menschen, die als bildungsbenachteiligt gelten. Für Menschen also, die aus verschiedenen Gründen einen gewissen Bedarf an grundlegender Bildung aufweisen und ein individuelles Bedürfnis nach einem „Mehr“ an Bildung verspüren. In diesem Zusammenhang kommt natürlich der Lese- und Schreibfähigkeit eine besondere Stellung zu, denn wer schlecht lesen und schreiben kann ist auch in der Aneignung mathematischer Fertigkeiten und bei der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien benachteiligt.

### **Literatur**

DeCillia, Rudolf (2004): Begriffe, Definitionen und Konzepte. Erarbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien.

Egloff, Birte/Grosche, Michael/Hubertus, Peter/Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 11-31.

Grotluschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level- One Studie. Münster.

Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen (Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013). Wien.

Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neudied: Kriftel.

OECD/CEIR (Hg.) (1994): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/ Main u.a.

Street, Brian (2003): What's „New“ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education, Vol. 5 (2), pp. 77-91.

Tett, Lyn/Hamilton, Mary/Crowther, Jim (Eds.) (2012): More Powerful Literacies. Leicester.

Zeuner, Christine, Pabst, Antje (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – eine ethnographische Studie. Bielefeld.

### 2.5.3 Sarah Kumar & Klaus Starl<sup>3</sup> - Ein Menschenrecht auf Lesen und Schreiben? – Schuldet der Staat angemessene Alphabetisierung?

Originalbeitrag:

Kumar, Sarah, & Starl, Klaus. (2011). Ein Menschenrecht auf Lesen und Schreiben? – Schuldet der Staat angemessene Alphabetisierung? In P. Schlögl, R. Wieser & K. Dér (Hg.), *Kalypso und der Schlosser. Basisbildung im Land des Wissens und Könnens* (S. 63-84). Wien-Berlin: Lit.

*„[E]in gebildeter, aufgeklärter und aktiver Geist, der frei und weit schweifen kann, ist eine der größten Freuden und lohnendsten Erfahrungen der menschlichen Existenz.“*

UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte<sup>4</sup>

Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Thema Basisbildung aus menschenrechtlicher Sicht. Es wird insbesondere untersucht, ob einer Person eine Grundbildung unabhängig von Alter und Status zusteht. Damit wesentlich verbunden ist die Frage, ob auch ein Recht auf einen bestimmten Bildungserfolg behauptet und dieser auch eingefordert werden kann – unter anderem auch, wenn der formale Bildungsprozess bereits abgeschlossen ist. Hat eine Person Anspruch auf Grundbildung, z.B. Alphabetisierung, wenn die Schulpflicht bereits absolviert ist? Anders ausgedrückt: Verlangt das Recht auf Bildung lediglich die Bemühung des Staates, einen Bildungsprozess durchzuführen oder auch die (wiederholte) Bemühung, einen (bestimmten) Bildungserfolg zu gewährleisten? Konkret soll dieser Frage anhand des Beispiels von Analphabetismus von Erwachsenen nachgegangen werden.

Im ersten Teil erfolgt eine Darstellung des Menschenrechts auf Bildung, wobei insbesondere die Ziele des Rechts auf Bildung behandelt werden, aus denen sich die Anforderungen und Inhalte von grundlegender oder Grundbildung ergeben. Weiters geht der Beitrag auf die Strukturprinzipien des Rechts auf Bildung und ihre Bedeutung für Grund- und Erwachsenenbildung ein. Schließlich wird durch Analyse von Rechtsnormen, Theorie, Kommentaren und Rechtsprechung der Frage nachgegangen, ob eine Grundbildung unabhängig von Alter und Status der Person zusteht und ob dieses Recht, sofern begründet, auch wirksam eingefordert werden kann.

---

<sup>3</sup> Die Autorin und der Autor haben ersucht darauf hinzuweisen, dass der Beitrag mit Stand 2011 abgefasst wurde und hier unverändert wiedergegeben wird. Sprachliche oder allfällig inhaltliche Aktualisierung sind nicht vorgenommen worden. Die Verlinkungen in den Fußnoten wurden von PS auf Aktualität überprüft.

## **Ziele und Inhalte des Rechts auf Bildung**

Das Recht auf Bildung ist ein eigenständiges Menschenrecht und darüber hinaus Voraussetzung dafür, dass Personen andere politische, bürgerliche, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Rechte verstehen, wahrnehmen und verwirklichen können und in der Lage sind, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen (vgl. Benedek 2007: 295; Eide 2001: 19; Lohrenscheit 2007: 39).

Das Recht auf Bildung ist auf Ebene der Vereinten Nationen in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in verschiedenen, von Österreich, Deutschland und der Schweiz ratifizierten Übereinkommen verankert. Hier finden sich Regelungen in Art. 10 des Übereinkommens zur Beseitigung von Diskriminierungen gegen Frauen, in Art. 28 und 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, in Art. 5 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung sowie insbesondere in Artikel 13 und 14 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPWSKR).

Auf der Ebene des regionalen Menschenrechtsschutzes ist insbesondere Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls (ZP) zur in Österreich im Verfassungsrang stehenden Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) relevant, der einerseits ein subjektives Teilhaberecht im Sinne eines Rechts auf Zugang zu bestehenden Bildungseinrichtungen jeder Bildungsstufe enthält, andererseits die Pflicht des Staates, ein Bildungswesen einzurichten und zu unterhalten und so den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für den Einzelnen zu schaffen (institutionelle Garantie). Darüber hinaus erstreckt sich das in Art. 14 EMRK verankerte Diskriminierungsverbot auch auf das Recht auf Bildung (vgl. Motakef 2006: 10ff; Starl 2008: 92).

Die EU-Grundrechtecharta (GRC) garantiert ein über den Schutzbereich der EMRK hinausgehendes Recht auf Bildung. So gewährleistet Art. 14 der GRC neben dem subjektiven Recht auf Bildung den Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung, das Recht, unentgeltlich am Pflichtschulunterricht teilzunehmen, sowie die Freiheit zur Gründung von Lehranstalten (vgl. Grabenwarter 2008: 232).

Die umfangreichste und inhaltlich am konkretesten ausformulierte Bestimmung zum Recht auf Bildung stellt Art. 13 des IPWSKR dar. Der für die Auslegung des Paktes zuständige Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte hat dazu eine ausführliche „Allgemeine Bemerkung“<sup>5</sup> verfasst, welche der folgenden Argumentation zugrunde gelegt wird.

---

Folgenden im Fließtext als General Comment Nr. 13 zitiert.

Art. 13 Abs. 1 des Paktes legt die Ziele des Rechts auf Bildung fest. Bildung soll es (1) „jedermann ermöglichen, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen“; darüber hinaus soll sie (2) „Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen ‚rassischen‘ ethnischen und religiösen Gruppen fördern“ und (3) „die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken“. Das wichtigste Ziel ist jedoch, dass Bildung (4) „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein“ muss. Diese Ziele sind von den Staaten bei der Bereitstellung des Bildungsangebots zu beachten. Abzustellen ist auf das Wohl der Lernenden.

Das Recht auf Bildung umfasst gemäß Art. 13 Abs. 2 des Paktes das Recht auf unentgeltliche und verpflichtende Grundschulbildung, das Recht auf allgemein verfügbare und zugängliche Sekundarschulbildung, ein Recht auf Hochschulbildung unter Berücksichtigung der Fähigkeiten der Personen sowie die Förderung oder Vertiefung einer grundlegenden Bildung für Personen, die eine Grundschule nicht besucht oder beendet haben.

Die Grundschulbildung soll grundlegende Bildungsbedürfnisse befriedigen und dabei die kulturellen Gegebenheiten und Möglichkeiten der Vertragsstaaten berücksichtigen. Zudem umfasst das Recht auf Bildung auch Bildungsfreiheit in Art. 13 Abs. 3 des Paktes, wonach gewisse Rechte der Eltern zu achten sind: Sie müssen die Möglichkeit haben, ihre Kinder auch in nicht-öffentliche Schulen zu schicken, so-fern diese gewissen Mindestanforderungen genügen; zudem muss der Staat „die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen“ sicherstellen.

Das Recht auf den Erwerb grundlegender Bildung umfasst jedenfalls die verpflichtende Grundschulbildung von Kindern (im Pflichtschulalter), darüber hinaus gemäß Art. 13 Abs. 3 lit d aber auch – und zwar unabhängig von Altersgrenzen – alle Personen, die eine Grundschule (1) nicht besucht oder (2) nicht beendet haben, und erstreckt sich zudem auf alle Personen, die ihre „grundlegenden Bildungsbedürfnisse“ noch nicht befriedigt haben (General Comment Nr. 13, Ziff. 23f; Motakef 2006: 13ff.). Die „grundlegenden Bildungsbedürfnisse“ umfassen laut Art. 1 der UNESCO Welterklärung über Bildung für alle:

„Bildungsgrundlagen (wie beispielsweise Lese- und Schreibfähigkeit, mündliche Ausdrucksfähigkeit, Rechen- und Problemlösungsfähigkeiten) und grundlegende Lerninhalte (wie beispielsweise Wissen, Fertigkeiten, Werte und Einstellungen), welche die Menschen benötigen, um zu überleben, ihre Fähigkeiten voll zu entfalten, in Würde zu leben und zu arbeiten, voll an der Entwicklung teilzuhaben, ihre Lebensqualität zu verbessern, sachlich fundierte Entscheidungen zu treffen und sich fortzubilden“ (Art. 1 der Welterklärung, zitiert nach General Comment Nr. 13, Ziff. 9).

Bereits unmittelbar nach ihrer Gründung hat die UNESCO Programm und Verständnis von „fundamental education“ entwickelt. „Skills of thinking and communicating (reading and writing, [...])“ stehen dabei an erster Stelle. „Adult literacy programmes“ sind die erstgenannten Mittel und Methoden zur Erreichung der Ziele einer Grundbildung für alle (UNESCO 1949, zit. in: UNESCO 1999: 27).

Ein Recht auf grundlegende Bildung steht also nicht nur Kindern im Pflichtschulalter zu, sondern auch älteren Personen, wenn auch möglicherweise in anderer Form (Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen) (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 24).

Diese erste Schlussfolgerung aus dem Recht auf Bildung ist für die vorliegende Diskussion äußerst bedeutsam. Das Recht auf Bildung ist somit nicht an das Alter der Lernenden gebunden. Weiters sei noch auf wichtige Unterschiede in den Begriffen und deren Zusammenhang hingewiesen. Die Grundschulbildung umfasst die Primar- und die Sekundarstufe 1, diese sind formal definiert und in Österreich von der Schulpflicht umfasst (siehe dazu unten).

Die Grundbildung definiert sich über den Inhalt und wird auch als grundlegende Bildung oder Basisbildung bezeichnet. Die grundlegende Bildung ist im Wesentlichen mit den beiden Zielen der „Teilhabe an der Gesellschaft“ (welche auch die subjektive Komponente des „Sich-Nützlich-Fühlens“, also der wahrgenommenen Wertschätzung umfasst) und der „vollen Entfaltung der Persönlichkeit“ verbunden. Grundlegende Bildung wird als die Summe der Fähigkeiten zusammengefasst, die ein würdevolles (und existenzsicherndes) Leben in der Gesellschaft ermöglichen, wobei eine starke Betonung auf den grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens liegt (vgl. UNESCO 2005: 136). Ihre inhaltlichen Anforderungen sollen dynamisch weiterentwickelt werden.<sup>6</sup> Der UN-Ausschuss legt nahe, die grundlegende Bildung mit dem Abschluss der Grundschulbildung zu erfüllen, damit fielen formale und inhaltliche Kriterien zusammen.

Der subjektive Anspruch ergibt sich aus dem Recht auf Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse. Die (grundlegenden) Bildungsbedürfnisse können inhaltlich mit der grundlegenden Bildung beschrieben werden. Menschenrechte sind immer als individuelle Rechte jeder einzelnen Person zu denken. Daher zielt der Ausschuss auch auf die Bildungsbedürfnisse ab und nicht auf die reine Bereitstellung von Bildung. Jede Person hat also unabhängig von Status oder Alter das Recht auf die Befriedigung ihrer grundlegenden

---

<sup>6</sup> Die in Art. 13 des IPWSKR genannten Ziele sind im Lichte der 1990 in Jomtien (Thailand) verabschiedeten Welterklärung über Bildung für alle, des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, der Erklärung und des Aktionsprogramms von Wien und des Aktionsplans für die Dekade der Vereinten Nationen für Menschenrechtsbildung auszulegen (vgl. General Comment Nr. 13: Ziff. 5).

Bildungsbedürfnisse als notwendige Bedingung zur individuellen Erfüllung der Ziele des Rechts auf Bildung und damit zur Gewährleistung des Menschenrechts auf Bildung.

Die folgenden beiden Abschnitte sollen die besonderen Fragen von Alphabetisierung und Schulpflicht unter menschenrechtlichen Gesichtspunkten klären.

### **Alphabetisierung**

Wie im obigen Abschnitt festgestellt, hat die Alphabetisierung einen zentralen Stellenwert in der Verwirklichung der Ziele des Rechts auf Bildung. Die UNESCO ist eine der wichtigsten und effektivsten AkteurInnen in diesem Handlungsfeld. Sie gebraucht zwei unterschiedliche Definitionen von „Literacy“: Der UNESCO zufolge gilt jemand als alphabetisiert, „who can with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life“ (UNESCO 1958, zit. nach UNESCO 2010: 94). Eine jüngere Definition lautet:

„Literacy is about the acquisition and use of reading, writing and numeracy skills, and thereby the development of active citizenship, improved health and livelihoods and gender equality“ (Global Campaign for Education and Action Aid International 2005, zit. nach UNESCO 2010: 94).

Schätzungen der UNESCO zufolge kann davon ausgegangen werden, dass weltweit etwa 774 Millionen Menschen die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben nicht besitzen (vgl. UNESCO 2008: 9).

Diese Fertigkeiten können als Voraussetzungen für den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse betrachtet werden, weshalb angenommen werden kann, dass diesen Personen(gruppen) der Zugang zu grundlegender Bildung verwehrt bleibt.

Personen, die weder lesen noch schreiben können, sind in weiterer Folge nicht dazu in der Lage, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Ein (erwachsener) Mensch ohne grundlegende Bildung ist nicht dazu in der Lage – wie von der UNESCO als Voraussetzung für Alphabetisierung angeführt – „diese Kulturtechniken [Lesen, Schreiben, Rechnen] für seine eigene Entwicklung und die seiner Gemeinschaft“ zu nutzen (zit. nach Motakef 2006: 21).

Diese Definition der Alphabetisierung deckt sich in ihren Wesenszügen mit den in Art. 13 des IPWSKR genannten Bildungszielen, wonach Personen durch grundlegende Bildung in die Lage versetzt werden sollen, am Gesellschaftsleben teilzuhaben und einen nützlichen Beitrag dazu zu leisten. Durch den Erwerb grundlegender Bildung sollen Personen (zumindest) alphabetisiert werden:

„Where literacy as a right derives from the right to education, it is seen more as a set of skills that constitute fundamental or basic education [...]. From the founding of the UNESCO, the term ‘fundamental education’ has signified the skills of reading, writing and calculating, with a heavy emphasis on reading and writing“ (UNESCO 2005: 136).

Das Recht auf (grundlegende) Bildung impliziert ein Recht auf Alphabetisierung, insbesondere (aber nicht nur) für Personen, die die Grundschule nicht abgeschlossen haben. Vor allem für das Übereinkommen zur Beseitigung von Diskriminierungen von Frauen und das Übereinkommen über die Rechte des Kindes gilt:

„They recognize literacy, rather than just education, as a right. Both contain explicit references to the promotion of literacy“ (UNESCO 2005a: 16).

Zur Messung von „Literacy“ gab es bisher drei verschiedene Varianten: (1) self-reports, (2) report through household members & own literacy status und (3) assessments. Die Messungen ergeben jeweils unterschiedliche Zahlen. Die Selbsteinschätzung führt zu niedrigeren Literacy-Zahlen (vgl. UNESCO 2008: 48). Die „LAMP-Methode“ ist innovativer: Sie „tests literacy in three domains: continuous texts (prose), non-continuous texts (documents) and numeracy. Results reflect a continuum of achievement [...]“ (UNESCO 2010: 97).

Die UNESCO zählt in den Statistiken (LAMP) Personen, die über 15 Jahre alt sind, als Erwachsene. Zahlen für verschiedene Altersgruppen für Eastern & Central Europe findet man für 2005 und 2010:

**Tabelle 1: Adult Illiteracy in Eastern & Central Europe (UNESCO 2008: 43)**

<i>Altersstufen</i>	15+	15-24	24-64	65+
2005	7,910.190	788.890	4,230.140	2,891.160
2010	7,154.870	740.490	3,878.160	2,536.220

Erklärtes Ziel bis 2015 ist es, die Alphabetisierungsraten deutlich zu verbessern: „Achieving a 50 per cent improvement in levels of adult literacy [...], especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults“ (UNESCO 2010: 94).

Insgesamt kommt die UNESCO zum Schluss, dass die Bildungsprogramme, wenn auch neutral formuliert, häufig strukturell nach Geschlecht und Alter diskriminieren und somit im Ergebnis gegen das Recht auf Bildung wie auch gegen das Übereinkommen zur Beseitigung von Diskriminierungen von Frauen verstoßen:

„Shortcomings persist in national programmes, particularly in targeting. Literacy initiatives often focus on youth and young adults, with insufficient attention paid to older people – especially women – who represent the bulk of the illiterate population“ (UNESCO 2010: 102).

Was sind Konsequenzen von Analphabetismus? Analphabetismus (1) „diminishes [...] social and economic prospects“; (2) „damages self-esteem“; (3) „society as a whole suffers from lost opportunities for higher productivity, shared prosperity and political participation“; (4) „violation of human rights“, (5) „global blight to the human condition“ (UNESCO 2010: 94).

Viele europäische Länder, darunter Österreich, Deutschland und die Schweiz, haben (alle Formen von) Analphabetismus lange Zeit nicht besonders ernst genommen und gingen davon aus, dass durch die allgemeine Schulpflicht ein 100%iger Alphabetisierungsgrad erreicht ist. Schockierend waren daher die Nachrichten über Schätzungen der UNESCO, wonach in Deutschland 0,6% der Erwachsenen als totale sowie zwischen etwa 6,5% und 11,2% als funktionale AnalphabetInnen bzw. in Österreich bis zu 600 000 Menschen als (funktionale) AnalphabetInnen leben.<sup>7</sup> Bislang ist der Forschungsstand zu betroffenen Personen(-gruppen) und Verletzlichkeit nicht verlässlich gesichert (Erhebungen sind angekündigt). Der UN Development Report 2009 gibt den Alphabetisierungsgrad für Deutschland, Österreich und die Schweiz jeweils mit 99% an.

Alphabetisierung ist zweifelsfrei Teil des Menschenrechts auf Bildung. Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben ist wichtigster Bestandteil der inhaltlichen Forderung der grundlegenden Bildung. Diese Fähigkeit zu erlernen und effektiv zu besitzen ist legitimer Inhalt eines grundlegenden Bildungsbedürfnisses. Abgeleitet aus den Zielen des Rechts auf Bildung kann die Befriedigung dieses Bildungsbedürfnisses ohne Unterschied niemandem verwehrt werden. Aus diesem Verweigerungsverbot entstehen jenem Staat, dessen Rechtsprechung eine Person untersteht, Schutz- und Gewährleistungspflichten. Während die Schutzpflicht durch die allgemeine Schulpflicht erfüllt werden sollte, umfasst die Gewährleistungspflicht die aktive Verpflichtung, das Bildungsbedürfnis der Alphabetisierung tatsächlich und wirksam zu erfüllen.

Im folgenden Abschnitt soll die Schulpflicht in Österreich auf ihre Menschenrechtskonformität hin näher betrachtet werden.

### **Schulpflicht**

Die Schulpflicht beginnt in Österreich gem. § 2 Schulpflichtgesetz (SchPflG) mit der Vollendung des 6. Lebensjahres (bzw. dem darauf folgenden 1. September; geringfügige Verschiebungen sind zulässig). Sie ist gem. Art. 14 Abs. 7a B-VG und § 3 SchPflG für eine Dauer von zumindest neun Jahren festgesetzt; diese Dauer darf über-, nicht aber unterschritten werden.

---

<sup>7</sup> Vgl. Österreichische UNESCO-Kommission, Basisbildung und Alphabetisierung: [www.unesco.at/basisbildung.htm](http://www.unesco.at/basisbildung.htm); Deutsche UNESCO-Kommission, Alphabetisierung: [www.unesco.de/alphabetisierung.html](http://www.unesco.de/alphabetisierung.html) (03.02.2011). [Die links zu den UNESCO-Kommission sind noch aktiv, jedoch verweisen sie nicht mehr unmittelbar auf die Basisbildung bzw. Alphabetisierung, Anm. PS, 2.11.2022]

„Das Ende der allgemeinen Schulpflicht tritt also neun Schuljahre nach ihrem Beginn oder – bei vorzeitigem Schulbesuch gem. § 7 SchPflG – nach neun Schuljahren ab Schuleintritt ein. Das Ende der allgemeinen Schulpflicht ist nicht von der Erreichung irgendwelcher rechtlich vorgegebener Lehrziele abhängig. Gem. § 22 (2) lit k SchUG hat das Jahreszeugnis im Falle der Beendigung der allgemeinen Schulpflicht eine diesbezügliche Feststellung zu enthalten“ (Wieser 2010: 176).

Kinder müssen in dieser Zeit eine Schule besuchen – es muss aber nicht zwingend eine öffentliche Schule sein. Zudem sind Befreiungen von der Schulpflicht aus verschiedenen (z.B. gesundheitlichen) Gründen zulässig (die Zeiten, in denen SchülerInnen befreit sind, zählen zur Dauer, die für die Erfüllung der Schulpflicht notwendig ist). Die allgemeine Schulpflicht gilt gem. § 1 Abs. 1 SchPflG für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten.<sup>8</sup> Daneben besteht eine Berufsschulpflicht für Lehrlinge, für die keine Dauer festgelegt ist. Die an-gemessene Dauer wird in Anlehnung an das Lehrverhältnis bestimmt (vgl. Wieser 2010: 34f., 175f.).

In menschenrechtlicher Hinsicht hat die österreichische Schulpflicht (zumindest)<sup>9</sup> zwei gravierende Mängel, gemessen an den Vorgaben des Art. 13 des IPWSKR und der entsprechenden Auslegung im General Comment Nr. 13. Erstens normiert das österreichische Schulpflichtgesetz eine allgemeine Schulpflicht lediglich für dauerhaft aufenthaltsberechtigte Personen, alle anderen haben wohl ein Schulrecht, allerdings gewährleistet dies insbesondere für Personen ohne rechtmäßigen Aufenthaltsstatus keinen ausreichenden Schutz (vgl. Starl 2008: 95). Diese Tatsache hat selbstverständlich auch Folgen betreffend die Alphabetisierung. In vorliegendem Zusammenhang bedeutender ist der Mangel, dass die österreichische Grundschulpflicht nicht mit der Erfüllung von Bildungszielen verbunden ist, sondern der Abschluss der Schulpflicht lediglich formal gesehen wird und mit entsprechendem Verweis im Abschlusszeugnis – also per Bescheid – erfolgt. Damit ist der Nachweis des Erreichens der im Recht auf Bildung vorgesehenen Bildungsziele – Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse – nicht gegeben.<sup>10</sup>

In diesem Kapitel wurde diskutiert, was das Recht auf Bildung vom Staat als Recht des Einzelnen verlangt. Die bedeutenden Ziele sind die Entfaltung der vollen Persönlichkeit und die Teilhabe an einer freien Gesellschaft. Beide Ziele sind durch die Befriedigung grundlegender Bildungsziele, welche durch die Schulpflicht geschützt und durch Grundbildung ohne Unterschied gewährleistet werden sollen, zu erreichen.

---

<sup>8</sup> Zur Schulreife, den zulässigen Schularten, Schulbesuch bei Förderbedarf, zulässiges Fernbleiben vom Unterrecht siehe Wieser 2010: 177-192; zur Berufsschulpflicht siehe Wieser 2010: 192ff.

<sup>9</sup> Zu weiteren menschenrechtlichen Problemen des österreichischen Bildungssystems siehe Starl 2008: 95ff.

<sup>10</sup> Die Bundesverfassung sieht wohl Bildungsziele, die mit dem Recht auf Bildung in Einklang stehen, vor (vgl. Art. 14 Abs. 5a B-VG); deren Erfüllung ist mit dem Abschluss der Schulpflicht allerdings nicht verknüpft.

Der folgende Abschnitt soll nun klären, wie Schutz und Gewährleistung zu erfolgen haben. Dazu wurde das so genannte 4A-Schema der Strukturprinzipien des Rechts auf Bildung entwickelt.

### **Die Strukturprinzipien des Rechts auf Bildung**

Das von Tomaševski, UN-Sonderberichterstatterin für das Menschenrecht auf Bildung (1998-2004), entwickelte 4A-Schema enthält die Strukturelemente der Bildung: (1) Verfügbarkeit, (2) Zugänglichkeit, (3) Annehmbarkeit und (4) Adaptierbarkeit (vgl. Tomaševski 2006; General Comment Nr. 13, Ziff. 50ff; Lohrenscheit, 2007: 34ff; Starl 2009: 19ff; Motakef 2006). Der Staat ist dazu verpflichtet, „alle ‚wesentlichen Merkmale‘ des Rechts auf Bildung (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit) zu achten, zu schützen und zu gewährleisten“ (General Comment Nr. 13, Ziff. 50).

**Verfügbarkeit (Availability):** Es müssen funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme von den Staaten geschaffen werden; dabei ist sowohl die Zahl an entsprechenden Einrichtungen als auch deren Ausstattung erfasst. Die Frage, ob eine Bildungseinrichtung „funktionsfähig“ ist, kann nur unter Berücksichtigung des nationalen Kontextes – insbesondere des Entwicklungsstandes des jeweiligen Staates – beantwortet werden. Der Staat muss die Verfügbarkeit gewährleisten, „indem er aktiv ein Schulsystem entwickelt, namentlich durch [...] die Durchführung von Programmen [...]“ (General Comment Nr. 13, Ziff. 50).

Keineswegs erschöpft sich die Anforderung der Verfügbarkeit im Angebot an Grundschulbildung, sondern hat sich an der Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse zu orientieren. Die Realität sieht häufig anders aus:

„[...] the right to education has gradually been reduced to the obligation to ensure primary education. Although defined as a right of all, children and adults alike, education as a governmental sector is age-based and primary education is prioritized“ (Tomaševski 2006: 16).

**Zugänglichkeit (Accessibility):** Bildungseinrichtungen müssen für alle Personen, die sich im staatlichen Hoheitsgebiet aufhalten, zugänglich sein. Es gilt das Gebot der Nichtdiskriminierung. Die entsprechenden Einrichtungen müssen zudem physisch und wirtschaftlich zugänglich sein. (vgl. zu wirtschaftlicher Zugänglichkeit insbesondere Starl 2009: 23: Auch wenn Schulen gratis sind, fallen andere Kosten – oft in beträchtlicher Höhe – an; Bildung ist notwendig, „[to] lift themselves out of poverty and obtain the means to participate fully in their communities“). Die Höhe des Einkommens korreliert in der Regel hoch mit dem Bildungserfolg; Bildung(erfolg) ist in erster Linie für jene Personen gut zugänglich, die ausreichend ökonomisches Kapital haben. Personen, die vom häuslichen Umfeld auch entsprechendes soziales Kapital (im Bourdieu'schen Sinn) mitbekommen,

haben es in der Regel auch leichter, sind (a) aufwärts nachgewiesen mobiler und verfügen (b) über den „richtigen“ Habitus.

„Selection of those who will move up the education pyramid converts the rest into failures. The requirement upon education to adapt to each child clashes against its inbuilt propensity to designate some, even many learners as failures, sometimes very early in their educational experience“ (Tomaševski 2006: 105).

**Annehmbarkeit (Acceptability):** Lehrpläne und -methoden müssen relevant, hochwertig und kulturell angemessen sein. Der Staat muss

„Bildung gewährleisten (fördern), indem er positive Maßnahmen ergreift, um sicherzustellen, dass die Bildung kulturell auf Angehörige von Minderheiten und indigenen Völkern abgestimmt und für alle von guter Qualität ist“ (General Comment Nr. 13, Ziff. 50).

Das Prinzip der Annehmbarkeit ist eng verknüpft mit den Bildungszielen des Art. 13 des IPWSKR. Damit das Bildungsangebot für eine Person annehmbar ist, bedarf es einer relevanten Qualität und eines bestimmten Bildungserfolgs, um die Ziele individuell auch tatsächlich zu erreichen, zumindest die Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse. Aus dem Prinzip der Annehmbarkeit folgt die Verpflichtung zur Gewährleistung tatsächlicher Alphabetisierung (unabhängig von Alter und formaler Schulpflicht).

**Adaptierbarkeit (Adaptability):** Das Bildungsangebot muss flexibel sein und somit auf soziale und kulturelle Gegebenheiten und Veränderungen Rücksicht nehmen können. Neben den Lebensbedingungen der Lernenden ist „die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit“ zu berücksichtigen (vgl. Lohrenscheit 2007: 47).

Das Recht auf Alphabetisierung fällt in unterschiedlichen Aspekten unter alle vier Strukturprinzipien. Die internationale Organisation The-Right-To-Education-Org sieht in Erwachsenenilliteralität jedenfalls eine eklatante Verletzung des Rechts auf Bildung. Für The-Right-To-Education-Org<sup>11</sup> stellt der Verstoß eine Missachtung der Verfügbarkeit (im Falle eines mangelnden Angebots an Grundbildung in Grundschulbildung und Erwachsenenbildung), prinzipiell jedoch eine Missachtung des Prinzips der Annehmbarkeit dar. Wie oben bereits ausführlich dargestellt, ist Bildung ohne grundlegende (inhaltliche) Bildungsziele und ohne tatsächliche Erreichung dieser Ziele für Lernende – Bildungsberechtigte – nicht annehmbar. Für den Fall, dass (bewusst oder als Ergebnis an sich neutraler Regelungen) bestimmte Personen oder Personengruppen – Erwachsene, Menschen ohne aufrechten Aufenthaltstitel, armutsbetroffene Menschen, Zugehörige bestimmter „Ethnien“ oder Minderheiten usw. – von Bildung oder Bildungserfolg

---

<sup>11</sup> Vgl. [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org).

ausgeschlossen oder darin benachteiligt sind, wird gegen das Prinzip der Zugänglichkeit zu Bildung und Bildungserfolg verstoßen. Unter Umständen kann auch die Anpassungsfähigkeit betroffen sein, wenn das Bildungssystem z.B. nicht ausreichend einem soziodemografischen Wandel Rechnung trägt. Dies kann der Fall sein, wenn sich in Einwanderungsgesellschaften eine erhöhte Illiteralitätsquote für zugewanderte Frauen ergibt. Das ist ein Hinweis auf mangelnde Zugänglichkeit, eventuell auch mangelndes Angebot, insbesondere jedoch auf die mangelnde Anpassungsfähigkeit des Bildungsangebots und seiner Zugänglichkeit (vgl. auch Motakef 2006: 16f.).

Fazit ist, dass die Staaten den ihnen rechtsunterworfenen, menschenrechtsberechtigten Individuen die Achtung, den Schutz und die Gewährleistung des Rechts auf Bildung schulden. Damit ist nicht nur die formale Verfügbarkeit der in Art. 13 des IPWSKR normierten Formen von Bildung, sondern auch die Erreichung der Ziele des Rechts auf Bildung umfasst. Inhaltlich ausgestaltet sind diese Verpflichtungen durch die grundlegenden Bildungsbedürfnisse und durch die vier Strukturprinzipien Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Anpassungsfähigkeit von Bildung in allen Formen. Wie sich diese Verpflichtungen konkret darstellen und welche Rechtsdurchsetzungsmöglichkeiten bestehen, soll der folgende Abschnitt behandeln.

### **Staatspflichten und Rechtsdurchsetzung**

Das Recht auf Bildung ist für die Staaten durch Ratifizierung menschenrechtlicher Konventionen wie des IPWSKR<sup>12</sup> oder des 1. ZP zur EMRK<sup>13</sup> rechtsverbindlich und daher umzusetzen.<sup>14</sup>

Für die unmittelbare Bereitstellung der Bildung trägt der Staat die Hauptverantwortung (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 48). Der Staat hat die Pflicht, alle wesentlichen Merkmale des Rechts auf Bildung (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit, siehe dazu oben) zu achten, zu schützen und zu gewährleisten. Gemäß der Achtungspflicht darf der Staat den Genuss des Rechts auf Bildung nicht be- oder verhindern; die Schutzpflicht schreibt vor, dass der Staat den Genuss des Rechts auf Bildung vor Eingriffen Dritter schützen muss. Die Gewährleistungspflicht legt schließlich fest, dass der Staat durch positive

---

<sup>12</sup> Vgl. United Nations: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Status of Ratification: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg\\_no=IV-3&chapter=4](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-3&chapter=4) (03.11.2022) [aktualisiert durch PS]

<sup>13</sup> Vgl. Council of Europe: Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, Status of Ratification, <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=009&CM=8&DF=04/02I2011&CL=ENG> (03.11.2022) [aktualisiert durch PS]

<sup>14</sup> Die Individuen trifft dabei die Verantwortung, das Angebot auch wahrzunehmen: „Dabei ist jedes Recht auch mit einer Verantwortung verbunden. Kinder, erhalten' Bildung in Institutionen [...], doch sie müssen auch aktiv mitmachen.“ (Lohrenscheit 2007: 40, die sich hier zwar nur auf Kinder bezieht; wohl wird man diese Verantwortung aber auf alle auszubildenden Personen umlegen können).

Maßnahmen Bildung fördern und insbesondere entsprechende Bildungsangebote zur Verfügung stellen muss (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 46ff).

Obwohl der IPWSKR eine im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen schrittweise Verwirklichung der in ihm festgelegten Rechte vorsieht, haben die Vertragsstaaten die „konkrete und fortdauernde Verpflichtung [...], so rasch und wirksam wie möglich auf die volle Verwirklichung des Artikels 13 hinzuarbeiten“ (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 43ff.).

Als Verpflichtungen mit sofortiger Wirkung sind jedoch jedenfalls die Pflicht der Staaten, zu gewährleisten, dass das Recht auf Bildung ohne jegliche Diskriminierung ausgeübt wird (Art. 2 Abs. 2 des Paktes)<sup>15</sup> sowie die Pflicht, „unter Ausschöpfung aller ihrer Möglichkeiten Maßnahmen zu treffen“, um die volle Verwirklichung des Artikels 13 zu erreichen, anzusehen (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 43).

Während die Staaten nach Art. 13 Abs. 2 lit e des Paktes die „Entwicklung eines Schulsystems auf allen Stufen aktiv voranzutreiben“ haben, sind für Grundschulbildung und grundlegende Bildung nicht dieselben Gewährleistungserfordernisse vorgesehen: Die Bereitstellung einer verpflichtenden und unentgeltlichen Grundschulbildung für alle genießt Priorität vor der Sekundar-, Hochschul- und grundlegenden Bildung; dieser Pflicht müssen die Staaten umgehend nachkommen. In Bezug auf die anderen Bildungsformen sind die Staaten lediglich verpflichtet, „umgehend Maßnahmen zu treffen (Art. 2 Abs. 1), die auf die Verwirklichung einer [...] grundlegenden Bildung für alle Personen in ihrem Hoheitsgebiet abzielen. Die Vertragsstaaten müssen zumindest eine nationale Bildungsstrategie verabschieden und umsetzen, die in Übereinstimmung mit dem Pakt die Bereitstellung einer [...] grundlegenden Bildung umfasst“ (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 51ff.).

Als Kernverpflichtung obliegt es den Vertragsstaaten allerdings unabhängig von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand, alle in dem Pakt verankerten Rechte zumindest auf der Ebene eines unverzichtbaren Mindestniveaus zu gewähren, „einschließlich der grundlegendsten Formen der Bildung“. Die Kernverpflichtungen der Staaten hinsichtlich des Rechts auf Bildung inkludieren nach dem UN-Ausschuss das Recht auf Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen und -programmen auf nichtdiskriminierender Grundlage zu gewährleisten; sicherzustellen, dass die in Art. 13 Abs. 1 verankerten Bildungsziele verfolgt werden; eine Grundschulbildung für alle bereitzustellen; und eine nationale Bildungsstrategie aufzustellen und umzusetzen, welche Vorkehrungen für die Sekundar-, die

---

<sup>15</sup> Art.2 Abs.2 des IPWSKR verpflichtet die Staaten auch, der Vermittlung negativer Rollenbilder oder Stereotype, die benachteiligten Gruppen den Zugang zur Bildung erschweren, ein Ende zu setzen (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff.55).

Hochschul- und die grundlegende Bildung umfasst (vgl. General Comment Nr. 3, Ziff. 10;<sup>16</sup> General Comment Nr. 13, Ziff. 57; Schneider 2004: 25).

Das Problem der Justiziabilität des Rechts auf Bildung, d.h., seiner Eignung, in einem Verfahren von einer Person geltend gemacht zu werden, ergibt sich hinsichtlich des IPWSKR vor allem aus den vergleichsweise schwachen Kontroll-Mechanismen (vgl. Scheinin, 2001: 30f). Da das Zusatzprotokoll zum IPWSKR, das ein Individualbeschwerdeverfahren vorsieht, mit bisher drei Ratifizierungen noch nicht die für sein In-Kraft-Treten erforderliche Zahl von zehn Ratifizierungen erreicht hat,<sup>17</sup> beschränkt sich das Monitoring-System des Paktes bislang auf ein Staatenberichtsverfahren, das in an die jeweiligen Staaten gerichteten „Abschließenden Bemerkungen“ („Concluding Observations“) mündet, in welchen der UN-Ausschuss Kritik und Empfehlungen betreffend der Umsetzung der Rechte aus dem Pakt formuliert.

Auf Europarats-Ebene besteht hingegen die Möglichkeit, nach Erschöpfung des innerstaatlichen Instanzenzugs im Rahmen des Individualbeschwerdeverfahrens die Verletzung eines in der EMRK oder in einem ihrer Protokolle garantierten Rechts vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) geltend zu machen (Art. 34, 35 EMRK). Die Urteile des EGMR sind, anders als die „Concluding Observations“ des UN-Ausschusses, für die Vertragsstaaten verbindlich, d.h. in allen Rechtssachen, in denen sie Parteien sind, zu befolgen. Die Rechtsprechung des EGMR zum in Art. 2 des 1. ZP zur EMRK garantierten Recht auf Bildung ist allerdings insbesondere betreffend des hier gegenständlichen Aspekts der grundlegenden Bildung wenig ergiebig. Nach der Judikatur des Gerichtshofs handelt es sich bei Art. 2 1. ZP EMRK um kein absolutes Recht. So unterliegt seine rechtliche Ausgestaltung einem weiten Gestaltungsspielraum der Mitgliedstaaten; der Kernbereich des Rechtes auf Bildung darf jedoch nicht beeinträchtigt werden (vgl. Grabenwarter 2008: 236).<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte, General Comment Nr.3, Die Rechtsnatur der Verpflichtungen der Vertragsstaaten (Art.2 Abs. I des Paktes), CESCR E/1991/23 vom 14. Dez.1990.

<sup>17</sup> Vgl. United Nations: optional protocol to the International covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Status of Ratification: [https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-3-a&chapter=4](https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3-a&chapter=4) (03.11.2022) [Aktualisiert durch PS].

<sup>18</sup> Vgl. z.B. EGMR 17.07.2009, Orsus u.a. gg. Kroatien: „[. . .] Mit dem Recht auf Bildung garantieren die Konventionsstaaten jedem ihrer Jurisdiktion Unterworfenen ein Recht auf Zugang zu bestehenden Bildungseinrichtungen und die Möglichkeit, aus der erhaltenen Ausbildung durch deren offizielle Anerkennung Gewinn zu ziehen. Für die Ausgestaltung des Lehrplans ist grundsätzlich der Staat zuständig, sie richtet sich nach Zweckmäßigkeitsaspekten, über die der GH nicht zu entscheiden befugt ist und die von der staatlichen Situation abhängen. Das Recht auf Bildung bezieht sich in erster Linie auf die Grund- und höhere Schulausbildung, die geeignet und angemessen sein muss.“

Zu den in Art. 2 Abs. 1 des IPWSKR genannten, zur Erreichung der vollen Verwirklichung der anerkannten Rechte heranzuziehenden „geeigneten Mittel“ zählt der UN-Ausschuss aber auch die Bereitstellung gerichtlicher Rechtsbehelfe zur Geltendmachung von Rechtsverletzungen. Der Ausschuss weist in diesem Zusammenhang insbesondere auf das Diskriminierungsverbot hin, jedoch auch auf andere Bestimmungen des Paktes, so u.a. auf jene, wonach der Grundschulunterricht für alle Pflicht und allen unentgeltlich zugänglich sein muss. Nach dem Ausschuss handelt es sich hierbei um Bestimmungen, „bei denen es möglich erscheint, dass sie in vielen nationalen Rechtssystemen von den Gerichten oder anderen Organen unmittelbar angewendet werden können. Jegliche Annahme, dass die genannten Bestimmungen nicht unmittelbar anwendbar sind, wird sich nur schwer aufrechterhalten lassen“ (vgl. General Comment Nr. 3, Ziff. 5; Schneider 2004: 25).

Ob die Bestimmungen aus dem IPWSKR für nationale Gerichte unmittelbar anwendbar sind und sich Individualpersonen vor nationalen Gerichten unmittelbar darauf berufen können, ist nach dem UN-Ausschuss der Entscheidung der nationalen Gerichte überlassen. Im Falle nicht unmittelbarer Anwendung der Bestimmungen aus dem Pakt durch nationale Gerichte fordert der UN-Ausschuss jedoch zumindest eine paktkonforme Auslegung des innerstaatlichen Rechts (vgl. General Comment Nr. 9, Ziff. 11 und 15;<sup>19</sup> Schneider 2004: 28). Dies entspricht dem allgemeinen Grundsatz der völkerrechtskonformen Interpretation innerstaatlichen Rechts.

## **Fazit**

Aus menschenrechtlicher Perspektive stellen sich zum Thema Basisbildung folgende Fragen: Steht einer Person eine Grundbildung unabhängig von Alter und Status zu? Wird ein bestimmter Bildungserfolg gefordert? Bleibt diese Forderung aufrecht, wenn der formale Bildungsprozess bereits abgeschlossen ist? Hat eine Person Anspruch auf Grundbildung, z.B. Alphabetisierung, wenn die Schulpflicht schon absolviert ist? Verlangt das Recht auf Bildung lediglich die Bemühung des Staates, einen Bildungsprozess durchzuführen oder auch die (wiederholte) Bemühung, einen (bestimmten) Bildungserfolg zu gewährleisten? Der Beitrag diskutiert diese Fragen und kommt zusammengefasst zu folgenden Ergebnissen.

Aus den Zielen des Rechts auf Bildung lassen sich weitreichende Rechte von Personen bzw. Verpflichtungen des Staates herleiten. In vorliegendem Zusammenhang sind die Ziele der vollen Entfaltung der Persönlichkeit und die nützliche Teilhabe an einer freien Gesellschaft besonders hervorzuheben. Das Recht auf Bildung umfasst eine verpflichtende und unentgeltliche Grundschulbildung, zudem Sekundar- und Hochschulbildung sowie

---

<sup>19</sup> UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte, General Comment Nr.9, Die innerstaatliche Anwendbarkeit des Pakts, CESCR Elc.I2II99g/24 vom 3. Dezember 1998.

Berufs(aus)bildung. Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen sind davon ebenso umfasst.

Unabhängig von den Bildungsformen legt das Recht auf Bildung inhaltliche Maßstäbe fest. Zur Verwirklichung der Bildungsziele ist jede Person unabhängig von ihrem Alter oder einer bestehenden oder absolvierten Schulpflicht zur Grundbildung berechtigt. Die Grundbildung beinhaltet insbesondere die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben zu erwerben. Die Grundbildung sollte wohl mit der Grundschulbildung abgeschlossen sein, jedoch verlangt das Recht auf Bildung die Erfüllung einer subjektiven Komponente, nämlich die Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse.

Der vorliegende Beitrag argumentiert die Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse als Schlüsselerfordernis zur Verwirklichung der Ziele des Rechts auf Bildung, die dann nicht erreicht sind, wenn diese Bedürfnisse nicht (dauerhaft) befriedigt wurden. Die Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse – und somit das Recht auf Bildung – verlangen einen bestimmten Bildungserfolg. Grundsätzlich geht damit die Forderung über den reinen Erwerb hinaus, sondern verlangt die tatsächliche Fähigkeit. Das bedeutet, dass bei Verlust dieser Fähigkeit der Anspruch auf (neuerlichen) Erwerb besteht. Dies folgt aus den beiden genannten Zielen des Rechts auf Bildung. Das Menschenrecht auf Grundbildung ist eben nicht verwirklicht, wenn jemand die Schulpflicht zwar absolviert hat, aber (aus welchem Grund auch immer) die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben nicht besitzt.

Das Recht auf Bildung hat vier Strukturelemente, welche für alle Formen und Inhalte von Bildung anwendbar sind und erfüllt sein müssen. Das Recht auf Literalität als wesentliche Komponente der Grundbildung fällt unter alle Strukturprinzipien, insbesondere jedoch unter die Anforderung der Annehmbarkeit und der Verfügbarkeit.

Das Verfügbarkeitsgebot kann im Fall von Erwachsenenilliteralität wesentlich sein, wenn die Befriedigung des Bildungsbedürfnisses eingefordert wird, da davon auszugehen ist, dass zumindest ein Angebot seitens des Staates geschuldet wird. Dieses Angebot kann auch entgeltlich sein, wenn der Ersterwerb von Grundbildung im Rahmen der unentgeltlichen und verpflichtenden Grundschulbildung gewährleistet ist. Die Gewährleistung von Menschenrechten verlangt grundsätzlich einen Erfolg, nämlich die Verwirklichung des Rechtes. Ist die angebotene Bildung nicht geeignet und angemessen, also relevant und entsprechender Qualität, um die Ziele des Rechts zu erreichen, so ist das Bildungsangebot unannehmbar. Mit der Gewährleistung des Rechts auf Bildung ist allerdings auch eine Verantwortung auf Seiten des Individuums verbunden: Die berechtigte Person muss das Angebot wahrnehmen, gleichzeitig ist die tatsächliche Verwirklichung von der Fähigkeit der Person abhängig. Die Bereitstellung eines bestmöglichen, annehmbaren und allgemein zugänglichen Bildungsangebotes durch den Staat wird zur Erfüllung der Menschenrechtsverpflichtung ausreichen. Das bedeutet, dass zielgruppenorientierte,

qualitätsoptimierte und räumlich und wirtschaftlich zugängliche Alphabetisierungsprogramme zur Erfüllung der staatlichen Verpflichtungen ausreichen. Sind diese Standards nicht erreicht, handelt es sich um einen Verstoß gegen das Recht auf Bildung.

Zusammenfassend sei festgestellt, dass jeder Person unabhängig vom Alter oder einem anderen Unterscheidungsmerkmal eine Grundbildung zusteht. Als Bildungserfolg ist die Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse gefordert. Diese Forderung bleibt auch dann aufrecht, wenn der formale Bildungsprozess bereits abgeschlossen ist. Die Bemühung des Staates, den Bildungsprozess lediglich formal durchzuführen, reicht zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung nicht aus. Die umzusetzenden Kernverpflichtungen des Staates hinsichtlich des Rechts auf Bildung umfassen jedenfalls die Sicherstellung des diskriminierungsfreien Zugangs zu öffentlichen Bildungseinrichtungen und -programmen sowie der Verfolgung der im IPWSKR genannten Bildungsziele, die Bereitstellung einer Grundschulbildung für alle sowie die Umsetzung einer nationalen Bildungsstrategie, die auf die Verwirklichung einer grundlegenden Bildung für alle abzielt. Der Staat schuldet auch die (wiederholte) Bemühung, einen (bestimmten) Bildungserfolg zu gewährleisten.

Insbesondere muss der Staat sicherstellen, dass das Recht auf Bildung ohne jegliche Diskriminierung ausgeübt wird, und unter Ausschöpfung aller seiner Möglichkeiten Maßnahmen treffen, um die volle Verwirklichung des Rechtes zu erreichen. Die zur Erreichung der vollen Verwirklichung der Menschenrechte geeigneten Mittel schließen auch die Bereitstellung von Rechtsbehelfen zur gerichtlichen Geltendmachung von Rechtsverletzungen ein.

### **Literatur**

Amsler, Peter (2007): Die internationalen Bestimmungen zum Recht auf Bildung und ihre mangelnde Reflexion in Deutschland. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annelore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills, S. 69-79.

Benedek, Wolfgang (2007): The Normative Implications of Education for All (EFA): The Right to Education. In: Abdulqawi, A. Yusuf (Ed.): Standard-Setting in UNESCO, Volume 1: Normative Action in Education, Science and Culture. Essays in Commemoration of the Sixtieth Anniversary of UNESCO. Leiden, S. 295-311.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die General Comments zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführung. Baden-Baden.

Eide, Asbjorn (2001): Economic, Social and Cultural Rights as Human Rights. In: Eide, Asbjorn et al. (Eds.): Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook. Dordrecht, S. 9-28.

Grabenwarter, Christoph (2008): Europäische Menschenrechtskonvention. Ein Studienbuch. Wien.

Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomaševski. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annelore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills, S. 34-50.

Milá Moreno, José (2006): The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. In: Gómez, Felipe Isa/de Feyter, Koen (Eds.): International Protection of Human Rights: Achievements and Challenges. Bilbao, S. 155-174.

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin.

Scheinin, Martin (2001): Economic and Social Rights as Legal Rights. In: Eide, Asbjorn et al. (Eds.): Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook. Dordrecht, S. 29-54.

Schneider, Jakob (2004): Die Justiziabilität wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Menschenrechte. Berlin.

Starl, Klaus (2008): Migration und Bildung – Verletzt Österreich das Menschenrecht auf Bildung? In: Posch, Willibald/Schleifer, Wolfgang (Hrsg.): Rechtsfragen der Migration und Integration. 6. Fakultätstag der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, S. 91-103.

Starl, Klaus (2009): The Human Rights Approach to Science Education. In: Tajmel, Tanja/Starl, Klaus (eds.): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster, S. 19-36.

Tomaševski, Katarina (2006): Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme. Nijmegen.

UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte, General Comment Nr. 3. Die Rechtsnatur der Verpflichtungen der Vertragsstaaten (Artikel 2 Abs. 1 des Paktes), CESCR E/1991/23 vom 14. Dezember 1990.

UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte, General Comment Nr. 9, Die innerstaatliche Anwendbarkeit des Pakts, CESCR E/C.12/1998/24 vom 3. Dezember 1998.

UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte, General Comment Nr. 13, Das Recht auf Bildung (Artikel 13 des Paktes), CESCR E/C.12/1999/10 vom 8. Dezember 1999.

UNDP (2009): Human Development Report 2009: Overcoming Barriers: Human Mobility and Development. New York.

UNESCO (1949): Fundamental Education. A Description and Programme. In: UNESCO (1999): World Education Report 2000. The Right to Education – Towards Education for All throughout Life. Paris, S. 11-12.

UNESCO (1990): World Declaration on Education for All, adopted by the World Conference on Education for All – Meeting Basic Learning Needs. Jomtien (Thailand).

UNESCO (1999): World Education Report 2000. The Right to Education. Towards Education for All throughout Life. Paris.

UNESCO (2005a): EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life. Paris.

UNESCO (2005b): EFA Global Monitoring Report 2006, Summary: Literacy for Life. Paris.

UNESCO (2010): EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized. Paris.

UNESCO Institute for Statistics (2008): International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data. Montreal.

UNICEF (2007): A Human Rights-Based Approach to Education for All. A Framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights within Education. New York.

Wieser, Bernd (2010): Handbuch des österreichischen Schulrechts. Band 1: Verfassungsrechtliche Grundlagen und schulrechtliche Nebengesetze. Wien/Graz.

## 2.6 Weiterführende Literatur

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

Kastner, Monika. (2011). **Diskurse und Benennungspraxen in der Basisbildung**: Wenn „funktionale Analphabeten“ zu TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen werden ... In P. Schlögl, R. Wieser & K. Dér (Hg.), Kalypso und der Schlosser. Basisbildung im Land des Wissens und Könnens (S. 31-48). Wien-Berlin: Lit.

Kunze, Axel Bernd. (2014). **Kulturelle und soziale Partizipation durch ein lebenslanges Recht auf Bildung**. Bildung und Erziehung, Jg. 67, H. 3. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0303>

### 3. Stand des empirischen Wissens

Global betrachtet ist die langfristige Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen auf der Grundlage von Alphabetisierungsdaten, die seit 1950 zwischen „Alphabetisierten“ und „Analphabeten“ unterscheiden, eine Erfolgsgeschichte. Dies gilt für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Erwachsene. Die Analysen dazu haben sich zwar in der Zwischenzeit von diesem dichotomen Ansatz hin zu einem Kontinuum der Lese- und Schreibkompetenz weiterentwickelt, aber die Grobunterscheidung war und ist weiterhin die Grundlage für größtmögliche Stichproben bei statistischen Erhebungen zum Grad der Alphabetisierung in Regionen, Ländern oder ganzen Kontinenten.

Um 1950 wurde kaum mehr als die Hälfte aller Erwachsenen in der Welt als des Lesens und Schreibens kundig gemeldet. Seitdem ist die Alphabetisierungsrate bei Erwachsenen weltweit um durchschnittlich fünf Prozentpunkte pro Jahrzehnt bis auf 86 Prozent im Jahr 2015 angestiegen. Die Fortschritte waren jedoch nach Ländern und Regionen betrachtet keineswegs einheitlich und regionale Trends stechen hervor (UNESCO, 2017, S. 7).

Differenzierter und international vergleichend erfolgen seit den frühen 1990er Jahren Vergleichsstudien mit engem Bezug zu Lesekompetenzen und weiteren Life Skills. So erhob der International Adult Literacy Survey (IALS), der zwischen 1994 und 1998 in drei Phasen und in 20 Ländern durchgeführt wurde, erstmals vergleichende Daten auf Grundlage von repräsentativen Kompetenzmessungen. Die später durchgeführte Studie Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) baute unter anderem auf der Grundlage von IALS und weiteren früheren Studien zur Alphabetisierung von Erwachsenen auf. Österreich beteiligte sich an derartigen Erhebungen erstmals im Rahmen des Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) von 2011, das durch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) entwickelt und umgesetzt wurde.

Damit endete jene Phase, in der die Anzahl von Personen, die in Österreich über geringe Lese- oder Schriftsprachkompetenz verfügen allein auf Schätzungen mittels Daten anderer industrialisierter Länder beruhten (Cennamo et al., 2018, S. 101). Aus der PIAAC-Kompetenzerhebung sowie Daten, die mittels Hintergrundfragebogen erhoben wurden, ließen sich erstmalig differenzierte Betrachtungen anstellen.

Es wurde der Kompetenzstand von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter untersucht, d.h. von Personen im Alter ab 16 bis inklusive 65 Jahren. Aufgrund einer Stichprobenziehung aus dem nationalen Melderegister wurde ein repräsentatives Sample von Personen ausgewählt und deren Fähigkeiten zur Lösung von unterschiedlichen Aufgabenstellungen getestet. Im Rahmen von PIAAC werden vier „Schlüsselkompetenzen“ gemessen:

- Lesekompetenz (Literacy) und basale Lesekompetenz (Reading Components)
- Alltagsmathematische Kompetenz (Numeracy)
- Problemlösen unter Anwendung von Informationstechnologien (Problem Solving in Technology-Rich Environments)

Diese Erhebungen zeigen die Verteilung der gemessenen Kompetenzstände für die ausgewählten und operationalisierten Testdomänen (Schlüsselkompetenzen). In Verbindung mit den Hintergrundfragebögen lassen sich auch Untersuchungen zu Zusammenhängen des Kompetenzstandes mit soziodemografischen sowie personalen Bedingungen durchführen (Bönisch & Reif, 2014).

Dazu liegen international vielfältige Untersuchungen vor, die auf unterschiedliche Ebenen wie Arbeitsmarkterfolg, Kompetenzzuwächse, Weiterbildungsbeteiligung, Selbstwirksamkeitserwartung abstellen (Aschemann, 2015). Die Designs der Untersuchungen, der Beobachtungszeitraum und die beobachteten Effekte variieren, aber es lassen sich vielfältige Wirkungen empirisch identifizieren. Inwiefern diese robust, wesentlich kontextabhängig zu verstehen und ob sie überwiegend auf individueller oder kollektiver Ebene anzusetzen sind, macht einfache Aussagen dazu schwierig. Jedenfalls scheinen die **Effekte** und die **Effektstärke** in engem Zusammenhang mit gewissen **Gelingsbedingungen** der Basisbildungsarbeit zu stehen.

So gibt Kastner (2011a) auf Grundlage von Forschungen in konkreten Lehr-Lern-Situation der Basisbildungsarbeit, nämlich unter Einbindung der Sicht von Lernenden und Kursleitenden, in rekonstruktiver Annäherung Handlungsempfehlungen für gelingende Basisbildungsarbeit im Kursgeschehen. Sie können zentral in persönlicher Stärkung der Lernenden gesehen werden (vom lernenden Individuum ausgehen, Zuwendung, positive Beziehung, Selbstbestimmung im Lernprozess wahren und eigenen Lernsinn entwickeln, Selbstwirksamkeit erleben lassen u.a.).

Auch die Umsetzung der seit 2012 laufenden Initiative Erwachsenenbildung selbst erzeugt Daten über die Zusammensetzung der Gruppen in den Kursmaßnahmen (soziodemografische Daten) sowie Strukturdaten (Angebote, Austrittsgründe u.v.m.). Zudem liegen für die ersten beiden Umsetzungsperioden Evaluationsberichte vor.

Dass gegenwärtig nicht alle Zielpersonen mit Basisbildungsbedarf über Kurse adressiert oder erreicht werden, wurde unter anderem in einschlägigen Forschungen in Deutschland evident. So war es ein Befund der deutschen LEO-Studien, dass eine Diskrepanz zwischen den soziodemografischen Merkmalen der Lernenden in Grundbildungskursen und der Personengruppe mit niedrigen Schriftsprachkompetenzen in der Bevölkerung identifiziert wurde. Diese wurde so interpretiert, dass die Adressatinnen und Adressaten der einschlägigen Kursmaßnahmen nicht repräsentativ für die gesamte Zielgruppe mit

Basisbildungsbedarf zu verstehen sind (zuletzt dazu erschienen Grotlüschen & Buddeberg, 2020).

Auch die österreichischen PIAAC-Daten zeigen, dass einfache Zuschreibungen – etwa von weitgehender Erwerbsferne bei niedrigen Schlüsselkompetenzen – sich empirisch nicht bestätigen lassen. So wurde anhand der PIAAC-Daten gezeigt, dass sogar jene Personen, die in allen drei getesteten Domänen den untersten Kompetenzstufen oder sogar darunter zuzuzählen sind, nicht zwingend erwerbsfern sind (Kastner & Schlögl, 2014).

Arbeitsplatznahe und arbeitsbezogene Basisbildungsangebote scheinen folglich ein zukünftiges Tätigkeitsfeld, soll das Spektrum der Angebote zielgruppenadäquat erweitert werden.

So ist es auch von Bedeutung, sich näher mit Lebenssituationen, Bildungskompetenzen und Handlungsressourcen von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen jenseits von an einschlägigen Kursen Teilnehmenden auseinanderzusetzen. Denn wenngleich relevante Anteile an Personen in der einen oder anderen Weise eine Verankerung im Beschäftigungssystem aufweisen, so ist es ein robuster Befund soziologischer Analysen, dass durch wirtschaftlichen Wandel und wachsende arbeitsplatzbezogene Anforderungen abnehmende oder prekarierte Beschäftigungschancen von formal gering Qualifizierten bestehen.

Die Positionierungen im Beschäftigungssystem oder eben den Ausschluss von demselben aufzuklären, bedarf jedoch auch der Berücksichtigung einer weiteren Perspektive, die nicht durch wirtschaftliche und wissensorientierte Faktoren zu beantworten ist, und damit einer Erweiterung der „gängigen Verdrängungsthese“ (Solga 2002, S. 7ff.). So wird ergänzend die These der „einschließenden Auslese mit Stigmatisierungseffekt“ angeführt, die der Tatsache Rechnung trägt, „dass sich mit der Bildungsexpansion auch die soziale Komposition der Gruppe gering qualifizierter Personen verändert hat“ (ebd.). Die Vereinheitlichung dieser Gruppe über das ‚Label‘ des Fehlens eines weiterführenden Abschlusses und der damit einhergehenden Zuschreibung, dem Stigma geminderter Leistungsfähigkeit, „bedarf dabei nicht unbedingt einer objektiven Verifikation“ (ebd., S. 10), um im Matchingprozess von Arbeitsangebot und -nachfrage diskriminierend zu wirken. Die hinter den vielfältigen Biografien stehenden Umstände und oft wenig förderlichen Bedingungen beispielsweise aus dem familialen oder schulischen Bereich bleiben vielfach unbeachtet.

Hierzu liegen jedoch Studien vor, welche die Ursachen sowie die Folgewirkung von Bildungsbenachteiligung angemessen zu erfassen versuchen und die Beschränkung von Chancen zu sozialer Teilhabe beobachten (Krenn, 2013). Dort wird empirisch erfasst, dass „[d]ie nicht geringen sozialen Risiken, denen sich gering Qualifizierte im 21. Jahrhundert gegenüber sehen, [...] gesellschaftlich produziert [sind] und [diese] können daher nicht als

individuelles Unvermögen und Defizit der Betroffenen gewertet und insofern auch nicht individuell von diesen gelöst werden“ (Krenn, 2012, S. 147).

Entsprechende Basisbildungsprogramme, arbeitsplatznahe Kompetenzentwicklung und arbeitsmarktpolitische Schulungen bilden strukturelle Interventionsformen, die – wenn qualitativ ausgestaltet – lernförderlich wirken, ohne durch individualistische Appelle „zur Teilnahme am lebenslangen Lernen“ die „Vervollkommnung der Unsicherheit“ (ebd.) bei der Gruppe von formal gering Qualifizierten zu provozieren.

### 3.1 Ausgewählte Texte im Überblick

Bönisch, Markus, & Reif, Manuel. (2014). **Niedrige Lesekompetenz in Österreich**. In STATISTIK AUSTRIA (Hg.), Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12 (S. 226-255). Wien.

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

Krenn, Manfred. (2013). **Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“**. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Materialien zur Erwachsenenbildung, H. 1. Wien. Online verfügbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2013-1\\_aus\\_dem\\_Schatten\\_des\\_Bildungsduenkels.pdf](https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf)

### **3.1.1 Markus Bönisch & Manuel Reif - Niedrige Lesekompetenz in Österreich (Auszug)<sup>20 21</sup>**

Originalbeitrag:

Bönisch, Markus, & Reif, Manuel. (2014). Niedrige Lesekompetenz in Österreich. In STATISTIK AUSTRIA (Hg.), Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12 (S. 226-255). Wien.

[...]

#### **Soziodemographisches Profil der Personen mit niedriger Lesekompetenz**

In diesem Abschnitt wird das soziodemographische Profil der Personen mit niedriger Lesekompetenz getrennt nach einzelnen Kompetenzgruppen (MLSF, unter 1 und 1) untersucht. Zum einen werden relevante Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen und der Lesekompetenz dargestellt, zum anderen erfolgt auch eine Beschreibung der Gruppe im Sinne einer Darstellung von absoluten Größenordnungen (Anzahl der Betroffenen).

Für die Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit liegt nur ein Bruchteil der Informationen vor, die für Personen in den Kompetenzstufen unter 1 und 1 vorhanden sind, da diese Gruppe den Hintergrundfragebogen nicht beantworten konnte und Informationen nur aus Registern (Zentrales Melderegister, Bildungsstandregister) vorhanden sind. Diese Gruppe kann daher nur nach den folgenden Variablen charakterisiert werden: Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, Staatsbürgerschaft und Bevölkerungsdichte/Urbanisierungsgrad.

Bei den Personen in den Kompetenzstufen unter 1 und 1 wurden aus dem verfügbaren Pool an Hintergrundvariablen jene ausgewählt, die auf Basis bisheriger empirischer Analysen einen relevanten Einfluss auf die Lesekompetenz haben (vgl. Rammstedt et al., 2013; Levels & Van der Velden, 2013) oder aber von Relevanz für die vollständige Beschreibung der Gruppe sind:

---

<sup>20</sup> Auf die zahlreichen Fußnoten des Originalbeitrags, die wesentlich den statistischen Spezifikationen und Klärungen geschuldet sind, wurden für diesen Nachdruck verzichtet. Für entsprechende Nachvollziehbarkeit und Herstellung von Eindeutigkeit wird ersucht, den Originalbeitrag zu konsultieren. Dort finden sich auch zahlreiche grafische Darstellungen der hier rein deskriptiv dargestellten Ergebnisse.

<sup>21</sup> Wenn hier wiederholt mit der Formulierung „in diesem Band“ auf andere Beiträge verwiesen wird sind damit die weiteren Beiträge im Sammelband „Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12“ gemeint und dort einzusehen.

**Geschlecht:** Erste nationale empirische Ergebnisse (vgl. Statistik Austria, 2013) zeigen in Österreich nur geringe Unterschiede bei der Lesekompetenz zwischen Männern und Frauen, welche bei einer multivariaten Betrachtung gegen Null gehen. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse von PIAAC von jenen der PISA-Studie, die signifikant bessere Leseergebnisse bei den 15- bis 16-jährigen Schülerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen feststellt. In diesem Beitrag wird angenommen, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und niedriger Lesekompetenz gibt. Diese Variable dient der vollständigen Beschreibung der Gruppe.

**Alter bzw. Altersjahrgang:** Hier zeigen erste Analysen (vgl. Statistik Austria, 2013) einen Rückgang der Lesekompetenz bei den 45- bis 65-Jährigen. Daher wird auch in diesem Artikel ein negativer Zusammenhang zwischen dem Alter (und hier vor allem den Personen im Alter von 45 bis 65 Jahren) und niedriger Lesekompetenz angenommen (Hypothese 1). Die Ursachen dieses Zusammenhangs können zum einen durch biologisch bedingte Alterseffekte bedingt sein, zum anderen haben Kohorteneffekte, die sich aus historisch gegebenen Sozialisationsumständen ableiten, einen Einfluss. Da PIAAC eine Querschnittserhebung ist und Personen nur zu einem Zeitpunkt getestet wurden, können Alters- und Kohorteneffekte nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Längsschnittstudien (vgl. Schaie, Willis & Caskie, 2004; Reder & Bynner, 2009) weisen eher auf die Relevanz von Kohorteneffekten hin und zeigen einen relevanten Leistungsabfall erst ab 60 Jahren.

**Geburtsland und Sprache:** Der Migrationshintergrund stellt im Rahmen der PIAAC-Erhebung ein wichtiges Analysemerkmal dar, nicht nur aus inhaltlicher Sicht, sondern auch vor dem Hintergrund, dass der Lesekompetenztest nur in deutscher Sprache durchgeführt wurde. Dies beruht wiederum auf der Annahme, dass die deutsche Sprache in Österreich in Bezug auf die Teilnahme an Arbeitsmarkt und Gesellschaft von hoher Relevanz ist. Erste Analysen zeigen daher auch starke Zusammenhänge zwischen der Erstsprache einer Person und der (in Deutsch gemessenen) Lesekompetenz. Ebenso spielt das Geburtsland eine wichtige Rolle. Für Österreich ist aber auch die Interaktion zwischen dem Geburtsland einer Person und ihrer Erstsprache relevant, da es eine relativ große Migrantengruppe aus Deutschland mit deutscher Erstsprache gibt, die über hohe Lesekompetenz verfügt (vgl. Statistik Austria, 2013). Hier lassen sich zwei Hypothesen formulieren: Zum einen wird angenommen, dass eine Person, die im Ausland geboren wurde, eher über niedrige Lesekompetenz verfügt (Hypothese 2). Zum anderen wird angenommen, dass Personen, die weder mit Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache aufgewachsen sind noch diese als Umgangssprache sprechen, eher von niedriger Lesekompetenz betroffen sind (Hypothese 3).

**Höchster Bildungsabschluss der Person:** Erste nationale Ergebnisse zeigen einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss einer Person und der Lesekompetenz (vgl. Statistik Austria, 2013). Dies ist auch zu erwarten, da gerade das Schulsystem grundlegende

Schlüsselkompetenzen wie Lesen und Rechnen vermitteln sollte. Auch in den Vorgängerstudien von PIAAC, ALL und IALS, zeigt sich der starke Zusammenhang zwischen formaler Bildung und Kompetenz (vgl. Statistics Canada und OECD, 2005 & 2011). Daher wird hier angenommen, dass ein höherer Bildungsabschluss auch mit höherer Lesekompetenz bzw. einem niedrigeren Anteil bei der niedrigen Lesekompetenz einhergeht (Hypothese 4).

**Höchster Bildungsabschluss der Eltern:** Die soziale Herkunft, unter anderem operationalisiert durch den Bildungsabschluss der Eltern, wird als ein Aspekt gesehen, der beim Kompetenzerwerb eine Rolle spielt (vgl. Wößmann 2004). Erste Analysen zeigen auch für Österreich die Relevanz des sozioökonomischen Hintergrunds einer Person und ihrer Kompetenz (vgl. Statistik Austria, 2013). Die Annahme ist daher, dass je höher der Bildungsabschluss der Eltern einer Person ist, desto höher ist auch ihre Lesekompetenz (Hypothese 5).

**Kulturelles Kapital (Bücher im Haushalt):** Das kulturelle Kapital stellt einen weiteren Aspekt der sozialen Herkunft dar, der beim Kompetenzerwerb von Relevanz sein kann (vgl. Bourdieu, 1982, OECD, 2011a bzw. auf Basis der PISA-Daten: Wößmann, 2005). Im Rahmen von PIAAC wurde ein Aspekt des Konstrukts „Kulturelles Kapital“ mit der Frage nach der ungefähren Anzahl an Büchern im Haushalt zum Zeitpunkt, als die bzw. der Befragte 16 Jahre alt war, operationalisiert. Die Annahme ist, dass je mehr Bücher im Haushalt vorhanden waren und damit auch mehr kulturelles Kapital, desto höher ist die Lesekompetenz einer Person (Hypothese 6).

**IKT-Einsatz im Alltag:** Da ein Großteil der PIAAC-Tests am Computer stattgefunden hat (rund 73%) und auch erstmalig bei PIAAC ein starker Schwerpunkt auf dem digitalen Lesen lag, liegt die Vermutung nahe, dass die Vertrautheit mit dem Computer und der tägliche Umgang mit IKT einen Einfluss auf die Ergebnisse haben kann. Internationale empirische Befunde weisen ebenfalls in diese Richtung (vgl. Luu & Freeman, 2011; OECD, 2011b). Umgekehrt können auch höhere Lesekompetenz mit höherer IKT- und Computerkompetenz und damit auch stärkerer IKT-Nutzung einhergehen; oder anders ausgedrückt kann niedrige Lesekompetenz den Erwerb von IKT-Kompetenz behindern (vgl. OECD, 2013a). Im Rahmen dieser Analyse wird angenommen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der IKT-Nutzung im Alltag und der Lesekompetenz gibt (Hypothese 7).

**Lesetätigkeiten im Alltag:** Durch die Anwendung einer bestimmten Kompetenz kann der Kompetenzerwerb gefördert bzw. der Kompetenzverlust gedämpft werden. Dies besagt die „Use-it-or-lose-it“-Hypothese (vgl. Levels & Van der Velden, 2013). Daher wird im Rahmen dieser Analyse davon ausgegangen, dass die Häufigkeit des Lesens im Alltag (Briefe, E-Mails, Zeitungen etc.) positiv mit der Lesekompetenz zusammenhängt (Hypothese 8).

**Subjektive Gesundheit:** Der subjektiv eingeschätzte Gesundheitszustand zeigte in ersten Analysen einen positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz (vgl. Statistik Austria, 2013). So ist die Lesekompetenz eine notwendige Grundlage dafür, gesundheitsrelevante Informationen (z.B. Beipackzettel von Medikamenten) zu verstehen (vgl. Rudd, Kirsch & Yamamoto, 2004). Andererseits können auch eine schlechte Gesundheit bzw. chronische Erkrankungen den Kompetenzerwerb und die Kompetenznutzung behindern. Ein weiterer Einflussfaktor auf die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten stellt der sozioökonomische Status dar (vgl. Hurrelmann, 2006). Auf dieser Basis wird ein Zusammenhang zwischen schlechtem Gesundheitszustand und niedriger Lesekompetenz angenommen (Hypothese 9).

**Urbanisierungsgrad:** Der Urbanisierungsgrad stellt den einzig verfügbaren geographischen Indikator dar und ermöglicht es Personen in urbanen Gebieten von Personen in ländlichen zu trennen. In urbanen Gebieten ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund höher als in nicht urbanen Gebieten. Gleichzeitig finden sich dort auch Personen mit höheren Bildungsabschlüssen. Im Rahmen dieses Artikels wird daher kein Zusammenhang zwischen Urbanisierung und Lesekompetenz angenommen. Diese Variable dient der vollständigen Beschreibung und auch der Vergleichbarkeit mit der Darstellung der Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit.

**Erwerbsstatus und Art der Erwerbstätigkeit:** Analysen auf Basis verschiedener Kompetenzstudien bestätigen den Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Kompetenz (vgl. Statistik Austria, 2013; Wölfel et al., 2011). Auf der einen Seite ist die Teilnahme am Erwerbsleben ein Faktor zur Aufrechterhaltung bzw. Weiterentwicklung von Kompetenzen (vgl. Levels & Van der Velden, 2013). Auf der anderen Seite gehen Studien davon aus, dass sich höhere kognitive Fähigkeiten positiv auf die berufliche Situation auswirken (vgl. Heckman et al., 2006). Im Rahmen dieser Analyse wird angenommen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit und Lesekompetenz gibt (Hypothese 10), wobei jedoch die Richtung dieses Zusammenhangs in beide Richtungen weisen kann. Darüber hinaus kann durch eine detaillierte Darstellung der beruflichen Situation von Personen mit niedriger Lesekompetenz ein Einblick in mögliche berufliche Benachteiligungen dieser Gruppe gegeben werden.

**Einkommen aus unselbstständiger Arbeit:** Wie Statistik Austria (2013) nach ersten Analysen berichtet, lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Einkommen einer Person (Gehalt bzw. Lohn) und deren Lesekompetenz, vor allem jedoch deren alltagsmathematischer Kompetenz, beobachten. Diese Variable dient in dieser Analyse der Darstellung möglicher Auswirkungen von niedriger Lesekompetenz auf den ökonomischen Erfolg und soll einen Einblick in mögliche Benachteiligungen geben. Eine detaillierte multivariate Betrachtung des Beitrags der individuellen Kompetenz für den Arbeitsmarkterfolg findet sich im Beitrag von Mahringer & Horvath in diesem Band.

Das Profil der Personen wird zunächst bivariat untersucht, um einen ersten Einblick in Zusammenhänge zu erhalten und die relative bzw. absolute Betroffenheit bestimmter Gruppen zu beurteilen. Im Anschluss werden die Personen auf den Kompetenzstufen unter 1 und 1 mittels logistischer Regression multivariat analysiert. Erst bei einer multivariaten Analyse lassen sich die oben angeführten Hypothesen bewerten und der Einfluss möglicher intervenierender Variablen aufdecken.

### **Soziodemographisches Profil der Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit**

Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit konnten an der Befragung nicht teilnehmen, da sie entweder nicht in der Lage waren, eine der Sprachen des Hintergrundfragebogens (in Österreich: Deutsch, Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) zu verstehen, Schwierigkeiten beim Lesen oder Schreiben hatten oder aufgrund einer Lernbehinderung bzw. geistiger Behinderung nicht teilnahmefähig waren. Diese Gruppe umfasst hochgerechnet rund 100.000 Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren.

Übersicht 2 stellt diese Personengruppe nach den verfügbaren soziodemographischen Merkmalen dar. Es ist [...] ersichtlich, dass ein Großteil dieser Personen (rund 87%) aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen nicht an der Befragung teilnehmen konnte. Das bedeutet, dass diese Personen zu geringe Deutschkenntnisse hatten, um den Fragebogen zu verstehen. Nur ein kleiner Anteil gab an, nicht lesen oder schreiben zu können bzw. unter einer Lern- oder geistigen Behinderung zu leiden. Dies bestätigt wiederum die Annahme, dass die Gruppe der Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit nur über eine niedrige Lesekompetenz (in Deutsch) verfügt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich nicht beobachten. Von den rund 100.000 Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit sind rund 50.000 weiblich und die anderen 50.000 männlich. Rund die Hälfte der Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit ist über 45 Jahre alt. Vor allem die 55- bis 65-Jährigen sind überdurchschnittlich häufig in dieser Gruppe zu finden.

Betrachtet man den höchsten Bildungsabschluss zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit nur über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügt. Rund 23% haben einen Lehr- oder BMS-Abschluss. Rund 78% sind im Besitz einer ausländischen Staatsbürgerschaft, die restlichen 22% verfügen über eine österreichische Staatsbürgerschaft. Die regionale Verteilung zeigt, dass ein überdurchschnittlich hoher Anteil, nämlich mehr als die Hälfte der Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit, im städtischen Raum zu finden ist.

### **Soziodemographisches Profil der Personen in den Kompetenzstufen unter 1 und 1**

Die Beschreibung des soziodemographischen Profils legt den Schwerpunkt der Betrachtung auf die individuelle Ebene. Strukturelle Einflüsse werden teilweise durch den Einfluss der

Eltern (Bildung, kulturelles Kapital) dargestellt. Es gibt aber auch weitere strukturelle Einflüsse auf den Kompetenzerwerb (z.B. durch institutionelle Diskriminierung oder gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse; vgl. Krenn, 2013) und auch auf Erwerbstätigkeit und Einkommen, die in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden, aber dennoch relevant sein können.

[...] Rund 15% der Männer und 16% der Frauen verfügen über nur niedrige Lesekompetenz, jedoch ist dieser Unterschied nicht signifikant und damit wird die Annahme bestätigt, dass keine geschlechtsspezifischen Lesekompetenzunterschiede bestehen. Rund 70.000 Männer bzw. ebenfalls rund 70.000 Frauen befinden sich in der Lesekompetenzstufe unter 1, weitere 340.000 Männer und 380.000 Frauen sind in der Lesekompetenzstufe 1 zu finden.

Ab einem Alter von rund 45 Jahren steigt der Anteil an Personen mit niedriger Lesekompetenz sukzessive an [...], wobei vor allem Personen zwischen 55 und 65 Jahren überdurchschnittlich häufig über nur niedrige Lesekompetenz verfügen (rund 25%: 3,9% in Stufe unter 1 und 20,8% in Stufe 1). Es finden sich 41.000 Personen zwischen 55 und 65 Jahren in der Kompetenzstufe unter 1 und 216.000 in Kompetenzstufe 1. In den anderen Altersgruppen schwankt der Anteil der Personen mit niedriger Lesekompetenz zwischen 10,7% bei den 25- bis 34-Jährigen und 15,8% bei den 45- bis 54-Jährigen. Ein Zusammenhang zwischen Alter und niedriger Lesekompetenz kann also verstärkt bei Personen über 55 Jahren beobachtet werden. Wie bereits ausgeführt, kann dies durch den Verlust von Kompetenzen im Altersverlauf [...] (Alterseffekte) oder aber durch Kohorteneffekte bedingt sein, so hatten beispielsweise ältere Generationen weniger Möglichkeiten, am Bildungs- und Weiterbildungssystem zu partizipieren als jüngere.

In absoluten Zahlen betrachtet ist rund die Hälfte der Personen in Kompetenzstufe unter 1 (zirka 69.000) zwischen 45 und 65 Jahre alt. In der Kompetenzstufe 1 lässt sich ein ähnliches Bild beobachten – hier ist etwas mehr als die Hälfte, fast 400.000 Personen, über 45 Jahre alt.

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Geburtsland und der Lesekompetenz zeigt, dass ein sehr hoher Anteil (rund 10%) der Personen, die nicht in Österreich geboren wurden, in der niedrigsten Kompetenzstufe (unter 1) zu finden sind [...]. Weitere 23% erreichen nur die Kompetenzstufe 1. Bei Personen, die in Österreich geboren wurden, sind diese Anteile geringer. Nur 1% ist in Kompetenzstufe unter 1 und weitere 11% in der Kompetenzstufe 1 zu finden.

Das absolute Bild ist durch die unterschiedliche Gruppengröße differenzierter. Ein Großteil der Personen in Kompetenzstufe unter 1 ist nicht in Österreich geboren (rund 89.000), jedoch sind immerhin 49.000 in Österreich geboren. Betrachtet man die Kompetenzstufe 1, so ist hier überhaupt ein Großteil der Personen (rund 519.000) in Österreich geboren, rund

205.000 haben einen Geburtsort im Ausland. Nur die Betrachtung des Geburtslandes ist jedoch wenig aussagekräftig, da die beiden Gruppen (Geburtsland Ausland bzw. Österreich) sehr heterogen sind und sich beispielsweise auch Migrantinnen und Migranten aus Deutschland mit hoher Lesekompetenz in der Gruppe der Personen mit ausländischem Geburtsland befinden. Andererseits ist auch die Gruppe der in Österreich Geborenen heterogen.

[...] Ob man mit der Sprache Deutsch bereits aufwächst oder im Haushalt Deutsch spricht, ist von hoher Relevanz in Bezug auf die im Rahmen von PIAAC gemessene Lesekompetenz. Bei der Analyse wurden drei Gruppen unterschieden:

- 1) Personen, die Deutsch in ihrer Kindheit gelernt haben (als Erstsprache oder Zweitsprache) und immer noch verstehen bzw. im Haushalt häufig Deutsch sprechen (Umgangssprache)
- 2) Personen, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben und über ein Grundverständnis verfügen und
- 3) Personen, die Deutsch weder als Erst-, Zweit- bzw. Umgangssprache anwenden bzw. Deutsch zwar als Fremdsprache gelernt haben, aber nur über sehr geringe Kenntnisse verfügen (nur wenige Wörter und Sätze).

22% der Personen in Gruppe 3, also mit einer anderen Erst-, Zweit- oder Umgangssprache als Deutsch, befinden sich in der Kompetenzstufe unter 1 und weitere 28% in der Kompetenzstufe 1 [...]. Das bedeutet, dass jeder Zweite in dieser Gruppe von niedriger Lesekompetenz betroffen ist. In Gruppe 2, Personen mit Deutsch als Fremdsprache, liegt der Anteil in der Kompetenzstufe unter 1 bei 11%, jener in Kompetenzstufe 1 bei 30%. In Summe sind also auch in dieser Gruppe rund 41% von niedriger Lesekompetenz betroffen. Personen, die Deutsch als Erst-, Zweit- oder Umgangssprache verwenden, sind hingegen nur sehr selten in der Kompetenzstufe unter 1 zu finden (rund 1%). 11% der Personen dieser Gruppe befinden sich in der Kompetenzstufe 1.

[...] Legt man diese Anteile auf die gesamte österreichische Bevölkerung um, zeigt sich, dass fast die Hälfte der Personen in der Kompetenzstufe unter 1 (rund 61.000) mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufwachsen bzw. Deutsch als Umgangssprache verwenden. Etwas mehr als die Hälfte hat jedoch keine bis geringe Deutschkenntnisse. In der Kompetenzstufe 1 wird der Unterschied zwischen relativer und absoluter Betrachtung noch deutlicher: Über drei Viertel der Personen in dieser Kompetenzstufe sind mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen oder sprechen Deutsch im Haushalt.

[...] Ist eine Person im Ausland geboren und mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsenen bzw. verwendet diese Deutsch im Haushalt, so ist der Anteil mit niedriger Lesekompetenz relativ niedrig (rund 19%). Hat jedoch eine Person mit ausländischem

Geburtsland keine Deutschkenntnisse bzw. beherrscht diese Deutsch nur als Fremdsprache, so ist der Anteil mit niedriger Lesekompetenz sehr hoch (rund 47% – 16% in Kompetenzstufe unter 1 und 30% in Stufe 1). Auch bei den in Österreich geborenen Personen steigt der Anteil mit niedriger Lesekompetenz von 12% auf 30%, je nach den Kenntnissen bzw. Erfahrungen mit der deutschen Sprache.

Absolut betrachtet wird deutlich, dass rund die Hälfte der Personen in Kompetenzstufe unter 1 im Ausland geboren wurde und eine andere Erst-, Zweit- bzw. Umgangssprache als Deutsch hat bzw. diese Deutsch nur als Fremdsprache erlernte. In der Kompetenzstufe 1 ändert sich dieses Bild beträchtlich. Hier sind fast 70% der Personen (rund 500.000) in Österreich geboren und mit der deutschen Sprache aufgewachsen bzw. verwenden Deutsch als Umgangssprache.

Wie eingangs vermutet, ist der Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss einer Person und deren Lesekompetenz sehr stark [...]. Fast jede dritte Person mit maximal Pflichtschulabschluss (31%) verfügt über nur niedrige Lesekompetenz. Ein relativ hoher Anteil dieser Personen (rund 7%) befindet sich in der niedrigsten Kompetenzstufe (Stufe unter 1). Personen mit einem Lehr- oder BMS-Abschluss sind ebenfalls relativ häufig (16%) von niedriger Lesekompetenz betroffen. Bei Personen mit AHS- oder BHS-Matura bzw. einem tertiären Abschluss (inkl. Meister/Werkmeister) ist niedrige Lesekompetenz eher selten. In absoluten Zahlen ausgedrückt befinden sich rund 86.000 Personen mit maximal Pflichtschulabschluss und rund 46.000 Personen mit BMS- bzw. Lehrabschluss in der Kompetenzstufe unter 1. In der Kompetenzstufe 1 wandelt sich das Bild geringfügig. Hier stellen Personen mit BMS- bzw. Lehrabschluss mit 347.000 Personen die größte Gruppe dar. Rund 307.000 Personen mit maximal Pflichtschulabschluss befinden sich ebenfalls in Kompetenzstufe 1. Personen mit anderen Bildungsabschlüssen sind absolut gesehen eher vernachlässigbar.

[...] Rund jede vierte Person aus einem bildungsfernen Haushalt (höchster Bildungsabschluss der Eltern maximal Pflichtschule) ist von niedriger Lesekompetenz betroffen (6% in Kompetenzstufe unter 1 und 22% in [...] Stufe 1). Je bildungsnäher der Haushalt, aus dem eine Person kommt, desto seltener ist sie von niedriger Lesekompetenz betroffen. Bei Personen aus einem Haushalt mit Tertiärabschluss (inkl. Meister/Werkmeister) liegt der Anteil mit niedriger Lesekompetenz bei 8%.

Eine Betrachtung der absoluten Betroffenheit zeigt, dass Personen in den Kompetenzstufen unter 1 und 1 größtenteils aus bildungsfernen Haushalten kommen (höchster Bildungsabschluss der Eltern: maximal Pflichtschule). In der Kompetenzstufe 1 kommt jedoch auch ein großer Teil der Personen aus einem Haushalt, in dem der höchste Bildungsabschluss der Eltern ein BMS- oder Lehrabschluss ist.

Das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie, im Rahmen von PIAAC gemessen mit der Anzahl der Bücher im Herkunftshaushalt zum Zeitpunkt, als die bzw. der Befragte 16 Jahr alt war, ist ebenfalls von hoher Relevanz für die Lesekompetenz. Personen, die in einem Haushalt mit 10 oder weniger Büchern aufwuchsen, sind relativ häufig von niedriger Lesekompetenz betroffen (8% in Kompetenzstufe unter 1 und 29% in Kompetenzstufe 1, [...]). Bei Personen aus Haushalten mit 200 oder mehr Büchern beträgt der Anteil an niedriger Lesekompetenz nur 4%.

[...] Personen, die IKT im Alltag überhaupt nicht nutzen bzw. mit Computern nicht umgehen können, sind [...] besonders stark von niedriger Lesekompetenz betroffen. In dieser Gruppe verfügt jede dritte Person nur über niedrige Lesekompetenz (7% in Stufe unter 1 und 26% in Stufe 1). Bei Personen, die nur sehr selten IKT nutzen, liegt der Anteil der Personen mit niedriger Lesekompetenz bei 23%. Je häufiger man im Alltag IKT nutzt, desto niedriger wird der Anteil der Personen mit niedriger Lesekompetenz und dieser beträgt bei den Vielnutzerinnen und Vielnutzern rund 5%. Wie oben beschrieben ist die Richtung des Zusammenhangs nicht eindeutig. Zum einen könnten computeraffine Personen durch die Definition des Lesekompetenz-Frameworks bei PIAAC (viele Aufgaben finden in einem digitalen Medium statt) und durch die erstmalig computergestützte Testung Vorteile haben. Zum anderen kann eine hohe Lesekompetenz auch den Aufbau von IKT- und Computerkompetenz und damit auch die IKT-Nutzung fördern.

In absoluten Zahlen betrachtet, benutzt ein Großteil der Personen mit niedriger Lesekompetenz (rund 585.000 Personen, das entspricht rund 68% aller Personen in den Stufen unter 1 und 1) IKT im Alltag gar nicht bis sehr selten.

Je häufiger Personen in ihrem Alltag Leseaktivitäten durchführen, desto niedriger ist auch der Anteil in der Gruppe mit niedriger Lesekompetenz [...]. Bei Personen, die gar nicht bis sehr selten lesen, liegt der Anteil mit niedriger Lesekompetenz bei 45% bzw. 36%. Personen, die häufig und sehr häufig lesen, sind hingegen nur 9% bzw. 7% von niedriger Lesekompetenz betroffen.

Mehr als die Hälfte der Personen in der Kompetenzstufe unter 1 liest im Alltag sehr selten bis gar nicht. Rund ein Viertel gibt jedoch an, mittelmäßig, häufig bzw. sehr häufig [...] zu lesen. In der Kompetenzstufe 1 steigt dieser Anteil auf rund 45%.

Die Gesundheit einer Person wurde im Rahmen der PIAAC-Erhebung durch eine subjektive Einschätzung der befragten Person (verwendete Skala: ausgezeichnet, sehr gut, gut, mittelmäßig, schlecht) erhoben. Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Gesundheit und Lesekompetenz. Ein sehr hoher Anteil der Personen mit schlechter Gesundheit, rund 42%, verfügt über nur niedrige Lesekompetenz. Bei Personen mit mittelmäßiger Gesundheit liegt der Anteil bei rund 26% und bei Personen mit

ausgezeichneter bzw. sehr guter Gesundheit nur mehr bei rund 10%. Betrachtet man jedoch Absolutzahlen, so ändert sich das Bild deutlich, da nur ein geringer Anteil der Personen angibt, über mittelmäßige bzw. schlechte Gesundheit zu verfügen. Mehr als die Hälfte der Personen in der Kompetenzstufe unter 1 (rund 80.000) gibt an, bei ausgezeichneter, sehr guter oder guter Gesundheit zu sein. In der Kompetenzstufe 1 beträgt der Anteil der Personen, deren Gesundheit in gutem, sehr gutem bzw. ausgezeichnetem Zustand ist, rund 71% (rund 519.000 Personen).

Der Zusammenhang zwischen dem Urbanisierungsgrad und dem Anteil an Personen mit niedriger Lesekompetenz ist nur sehr gering. Rund 17% der Personen in urbanen Gebieten verfügen über nur niedrige Lesekompetenz [...]. Der vergleichbare Anteil liegt in Gebieten mit mittlerer Bevölkerungsdichte bei 14% und in ländlichen [...] Gegenden bei rund 15%. In absoluten Zahlen sind mehr als die Hälfte der Personen in der Kompetenzstufe unter 1 (rund 77.000) in urbanen Gebieten zu finden. In Kompetenzstufe 1 ist wiederum die größte Gruppe (rund 284.000 Personen) in ländlichen Gegenden ansässig. Rund 273.000 Personen in Kompetenzstufe 1 leben hingegen im urbanen Raum.

Rund 13% der erwerbstätigen Personen sind von niedriger Lesekompetenz betroffen. Dieser Anteil ist bei Arbeitslosen (21%) und Nichterwerbspersonen (23%) höher. Die Betrachtung der Absolutzahlen zeigt, dass mehr als die Hälfte der Personen in der Kompetenzstufe unter 1 (74.000) erwerbstätig ist, in Kompetenzstufe 1 sind es mehr als 60% (rund 459.000). Dies stellt im internationalen Vergleich eine relativ hohe Arbeitsmarktintegration dieser Gruppe dar (OECD, 2013a). Personen in den höheren Kompetenzstufen (2 und darüber) sind jedoch mit einer Erwerbstätigenquote von 76% noch stärker am Erwerbsleben beteiligt (siehe Übersicht 5 im Anhang). Umgekehrt ist das Arbeitslosigkeitsrisiko für Personen mit niedriger Lesekompetenz mit rund 7% höher als jenes für Personen in höheren Kompetenzstufen (rund 4%; [...]).

[...] Die Gruppe der Erwerbstätigen wurde in unselbstständig bzw. selbstständig Erwerbstätige aufgespaltet. Die unselbstständig Erwerbstätigen selbst wurden nach der Art der Tätigkeit in folgende Kategorien noch weiter untergliedert: höhere/hochqualifizierte/führende Tätigkeiten, mittlere Tätigkeiten (inkl. Facharbeiterinnen und Facharbeiter sowie Meister/Werkmeister) sowie angelernte und Hilfstätigkeiten. Nichterwerbspersonen wurden wiederum unterteilt in haushaltsführende Personen, Pensionistinnen und Pensionisten und sonstige Nichterwerbspersonen (größtenteils Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende). Die detaillierte Betrachtung zeigt in der Gruppe der Erwerbstätigen vor allem den hohen Anteil an Personen mit niedriger Lesekompetenz bei den Erwerbstätigen, die angelernte Tätigkeiten und Hilfstätigkeiten durchführen (6% in Kompetenzstufe unter 1 und 22% in Kompetenzstufe 1). Bei den Nichterwerbspersonen sind vor allem haushaltsführende Personen und Pensionistinnen und Pensionisten stark von

niedriger Lesekompetenz betroffen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Betrachtung der Absolutzahlen: Die zahlenmäßig größten Gruppen bei den Personen in der Kompetenzstufe unter 1 stellen Erwerbstätige in angelernten Tätigkeiten und Hilfstätigkeiten sowie Pensionistinnen und Pensionisten dar. In der Kompetenzstufe 1 ist die Verteilung ähnlich, jedoch kommen hier auch Erwerbstätige in mittleren Tätigkeiten als große Gruppe hinzu.

Wie stark Personen mit niedriger Lesekompetenz in angelernten und Hilfstätigkeiten segregiert sind, zeigt ein Vergleich des Anteils der Erwerbstätigen in dieser Gruppe. Rund 29% der Personen mit niedriger Lesekompetenz arbeiten in angelernten Tätigkeiten oder Hilfstätigkeiten. Bei Personen in höheren Kompetenzstufen beträgt dieser Anteil rund 13%. Hilfs- und angelernte Tätigkeiten sind zum einen eher gering entlohnt, zum anderen sind sie nur in sehr geringem Ausmaß mit Möglichkeiten für Weiterbildung und kompetenzfördernden Arbeitsplatzanforderungen ausgestattet (vgl. Statistik Austria, 2013). Personen in diesen Tätigkeiten haben somit nur sehr geringe Möglichkeiten, ihre Kompetenzen im Rahmen ihres Arbeitsplatzes zu erweitern.

[...] Der Zusammenhang zwischen dem Einkommen aus unselbstständiger Erwerbstätigkeit und der Lesekompetenz ist [...] ersichtlich. Von den Personen mit relativ niedrigem Einkommen (1. Einkommensquintil bzw. das Fünftel mit den niedrigsten Einkommen) befinden sich rund 4% in der untersten Lesekompetenzstufe (unter 1) und weitere 21% in der Lesekompetenzstufe 1. Mit zunehmenden Einkommen sinkt der Anteil der Personen mit niedriger Lesekompetenz oder in diesem Fall eher umgekehrt: Je geringer der Anteil an Personen mit niedriger Lesekompetenz, desto höher ist das durchschnittliche Einkommen aus der unselbstständigen Erwerbstätigkeit.

Die Personen in der Kompetenzstufe unter 1 setzen sich großteils aus Personen aus dem 1. und 2. Einkommensquintil zusammen. Ein ähnliches Bild zeigt sich für Kompetenzstufe 1, in der mehr als die Hälfte der Personen den beiden unteren Einkommensquintilen zuzurechnen sind.

[...] Ein mögliches Maß der ökonomischen Benachteiligung stellt der Anteil der Personen je Kompetenzstufe im untersten Einkommensquintil dar. Rund 39% der Personen mit niedriger Lesekompetenz (Stufen unter 1 und 1) befinden sich in diesem Quintil. Im Vergleich dazu sind es bei den höheren Kompetenzstufen 18%.

Eine multivariate Betrachtung des Zusammenhangs zwischen individueller Kompetenz, Arbeitsmarkterfolg und Einkommen, der auch weitere Faktoren (z.B. den Bildungsabschluss) einbezieht, findet sich im Beitrag von Mahringer & Horvath in diesem Band.

## Multivariate Analyse

Die oben dargestellten Merkmale und ihre bivariaten Zusammenhänge mit der Lesekompetenz stehen vermutlich in wechselseitiger Beziehung und dies kann wiederum für die Interpretation der Resultate von hoher Relevanz sein. So verfügen ältere Personen eher über niedrigere Bildungsabschlüsse als jüngere Personen, da sie in unterschiedlichen Sozialisationsumständen aufgewachsen sind und damit unterschiedliche Bedingungen beim Bildungserwerb vorgefunden haben, d.h. der Zusammenhang zwischen Alter bzw. den unterschiedlichen Geburtskohorten und der Lesekompetenz kann von diesen Bildungseffekten überlagert sein. Eine multivariate binärlogistische Regression ermöglicht die gleichzeitige Betrachtung dieser Effekte und damit eine „bereinigte“ Betrachtung der Zusammenhänge. Durch diese Analyse lässt sich das Risiko darstellen, zur Gruppe mit niedriger Lesekompetenz zu gehören. Die Analyse lässt sich jedoch nur für Personen in den Kompetenzstufen unter 1 und 1 gemeinsam durchführen, da eine getrennte Analyse zu geringe Fallzahlen zur Folge hätte. Sämtliche multivariate Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (R Core Team, 2013) und dem Software Package svyPVpack (Reif & Peterbauer, 2014) durchgeführt.

[...] Der höchste Bildungsabschluss stellt sich in der multivariaten Analyse als wichtigster Faktor in Bezug auf das Risiko, von niedriger Lesekompetenz betroffen zu sein, dar. Eine Person mit maximal Pflichtschulabschluss hat ein 7-mal so hohes Risiko, zur Gruppe mit niedriger Lesekompetenz zu gehören als eine Person mit Tertiärabschluss. Bei einer Person mit Lehr- oder BMS-Abschluss ist das Risiko ungefähr Annahme, dass ein höherer Bildungsabschluss mit einem geringeren Anteil von niedriger Lesekompetenz einhergeht, kann als bestätigt betrachtet werden. Eine genauere Analyse des Zusammenhangs zwischen der formalen Bildungslaufbahn und den PIAAC-Schlüsselkompetenzen findet sich im Beitrag von Bönisch, Stöger & Peterbauer in diesem Band bzw. zeigen Lentner & Bacher die negativen Auswirkungen eines frühen Schulabgangs auf die Lesekompetenz von 16- bis 29-Jährigen.

Im Unterschied zur bivariaten Analyse zeigt der höchste Bildungsabschluss der Eltern in der multivariaten Betrachtung keinen signifikanten Effekt auf niedrige Lesekompetenz. Der Zusammenhang, der in der bivariaten Analyse noch deutlich ist, wird hier vom starken Einfluss des Bildungsabschlusses der Person selbst überlagert, da ein relativer hoher Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und jenem der befragten Person besteht. Hypothese 5, die besagt, dass ein höherer Bildungsabschluss der Eltern mit einem geringeren Anteil an niedriger Lesekompetenz einhergeht, kann auf Basis dieses Ergebnisses nicht bestätigt werden, obwohl angenommen werden kann, dass der Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern indirekt über die Beeinflussung des Bildungsergebnisses der Kinder erfolgt (vgl. Knittler, 2011; Fessler, Mooslechner, Schürz, 2012).

Der direkte Einfluss des sozioökonomischen Status bzw. der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz zeigt sich deutlicher bei Betrachtung eines zweiten Indikators für kulturelles Kapital im elterlichen Haushalt: das Vorhandensein von Büchern. Je weniger Bücher im elterlichen Haushalt vorhanden waren (zum Zeitpunkt, als die befragte Person 16 Jahre alt war), desto höher ist das Risiko, von niedriger Lesekompetenz betroffen zu sein. Eine Person aus einem lesefernen Haushalt (weniger als elf Bücher) hat ein 3,4-mal so hohes Risiko, zur Gruppe mit niedriger Lesekompetenz zu gehören, als eine Person aus einem leseaffinen Haushalt (über 200 Bücher). Eine mögliche Erklärung dieses Zusammenhangs liegt in der Prägung des Leseverhaltens durch den frühen Kontakt mit Büchern. Eine OECD-Studie zeigt beispielsweise auf Basis der PISA-Daten den Einfluss des Vorlesens von Geschichten im Kindesalter auf die spätere Kompetenz (vgl. Borgonovi & Montt, 2012). Hypothese 6 kann daher als bestätigt betrachtet werden und zeigt die Relevanz der sozialen Herkunft bzw. des frühen Kontakts mit dem Lesen und Büchern an sich für die Lesekompetenz als Erwachsener.

[...] Der Migrationshintergrund, und hier vor allem die Sprache und etwas weniger stark das Geburtsland, hat einen deutlichen Einfluss auf die im Rahmen von PIAAC gemessene Lesekompetenz (in Deutsch). Das Risiko einer Person, die eine andere Sprache als Deutsch in ihrer Kindheit gelernt hat bzw. als Umgangssprache verwendet, von niedriger Lesekompetenz betroffen zu sein, ist 3-mal so hoch wie bei einer Person, die Deutsch bereits als Kind erlernte oder im Alltag verwendet. Ist eine Person im Ausland geboren, so verdoppelt sich das Risiko, nur über niedrige Lesekompetenz zu verfügen, im Vergleich zu einer in Österreich geborenen Person. Die Hypothesen 2 und 3, welche die Relevanz des Geburtslandes und der deutschen Sprache betonen, lassen sich auf Basis dieser empirischen Analysen bestätigen. Personen mit Migrationshintergrund und niedriger Lesekompetenz wurden größtenteils in anderen Sprachen alphabetisiert und hatten daher auch in ihren Herkunftsländern gewisse Teilhabechancen. Die Teilhabechancen innerhalb Österreichs müssen jedoch als eingeschränkt betrachtet werden.

Der fundamentale Charakter der Lesekompetenz wird bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen niedriger Lesekompetenz und der IKT-Nutzung deutlich. Personen, die in ihrem Alltag Computer bzw. IKT gar nicht bis sehr selten nutzen, sind von einem 3-mal so hohen Risiko betroffen, zur Gruppe der Personen mit niedriger Lesekompetenz zu zählen. Einerseits spielt das digitale Lesen bei der Lesekompetenz in PIAAC eine große Rolle und Personen, die häufig den Computer nutzen, sind daher mit digitalen Medien wie Webseiten und E-Mails vertrauter. Andererseits ist eine gewisse Lesekompetenz Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen, wie beispielsweise der IKT- und Computerkompetenz, und hat damit in weiterer Folge auch Einfluss auf die Häufigkeit der Computernutzung. Im Rahmen von PIAAC wurden außerdem eine hohe Korrelation zwischen der Lesekompetenz und den beiden anderen getesteten Kompetenzen (Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien) festgestellt (vgl. OECD 2013a). Hypothese 7, die einen positiven

Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des IKT-Einsatzes und der Lesekompetenz postuliert, kann auf Basis dieser Ergebnisse als bestätigt betrachtet werden.

Die multivariate Analyse bestätigt auch den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Gesundheit, der bereits in der bivariaten Betrachtung ersichtlich war. Personen mit mittelmäßiger oder schlechter Gesundheit haben ein 2-mal so hohes Risiko, von niedriger Lesekompetenz betroffen zu sein, als Personen mit sehr guter bzw. ausgezeichneter Gesundheit. Inwieweit dieser Zusammenhang von individuellen Faktoren (Verständnis von gesundheitsrelevanten Informationen) oder durch den Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Gesundheit bzw. das Gesundheitsverhalten bedingt ist, kann hier jedoch nicht geklärt werden.

Einige Zusammenhänge, die im Rahmen der bivariaten Analyse gefunden wurden, verlieren bei multivariater Betrachtung ihre Gültigkeit. So lässt sich der Zusammenhang zwischen dem Alter und niedriger Lesekompetenz nicht mehr beobachten. Dies deutet wiederum daraufhin, dass in der bivariaten Betrachtung weniger ein Alterseffekt sondern eher ein Kohorteneffekt eine Rolle spielt. Auch die Erwerbstätigkeit zeigt in der multivariaten Betrachtung keinen Zusammenhang mehr mit der Lesekompetenz, was darauf schließen lässt, dass der Kompetenzerwerb bzw. die Aufrechterhaltung von Kompetenzen am Arbeitsplatz in Bezug auf niedrige Lesekompetenz von geringer Relevanz ist. Die Häufigkeit des Lesens im Alltag zeigte in der bivariaten Analyse einen starken Zusammenhang mit niedriger Lesekompetenz, der jedoch in der multivariaten Analyse zwar ebenfalls ersichtlich, aber nicht mehr signifikant ist. Das weist darauf hin, dass andere Faktoren (beispielsweise der Bildungsabschluss, die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund) bei der Erklärung von niedriger Lesekompetenz relevanter sind als die Nutzung dieser Kompetenz bzw. hier auch aufgrund der niedrigen Fallzahlen keine signifikanten Aussagen mehr möglich sind.

Das Geschlecht und die geographische Lage (ländliches oder städtisches Gebiet) haben, wie bereits bei der bivariaten Analyse ersichtlich, auch bei multivariater Betrachtung keinen Einfluss auf die niedrige Lesekompetenz.

[...]

### **Literatur**

Borgonovi, F., Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies (OECD Education Working Papers, No. 73). OECD Publishing. Im Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>

Bourdieu, P., (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fessler, P., Mooslechner, P., Schürz, M. (2012). Intergenerational transmission of educational attainment in Austria (Empirica 39). Springer.

Hurrelmann, K. (2006). Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 6. Aufl. München: Juventa.

Knittler, K. (2011). Intergenerationale Bildungsmobilität: Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern (Statistische Nachrichten 4/2011). Wien: Statistik Austria.

Levels, M., Van der Velden, R. (2013). Nothing but a number? Explaining age-related differences in key information processing skills. Invited paper, presented at the ETS/OECD PIAAC Invitational Conference “The importance of skills and how to assess them”, 13-15 November 2013, Washington.

Luu, K., Freeman, J. G. (2011). An analysis of the relationship between information and communication technology (ICT) and scientific literacy in Canada and Australia. Computers & Education, 56(4), 1072–1082.

OECD (2011a). PIAAC conceptual framework of the background questionnaire main survey. Paris: OECD.

OECD (2011b). PISA 2009 results: Students On Line: Digital technologies and performance (Bd. 6). Paris: OECD.

OECD (2013a). OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013b). The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion. Paris: OECD Publishing.

Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., Maehler, D., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. (2013). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.

Reder, S., Bynner, J. (Hrsg.) (2009). Tracking adult literacy and numeracy skills: Findings from longitudinal research. New York, NY: Taylor & Francis.

Reif, M. & Peterbauer, J. (2014). svyPVpack: A package for complex surveys including plausible values. R package version 0.1-1. Im Internet: <https://github.com/manuelreif/svyPVpack>

Rudd, R., Kirsch, I. S. & Yamamoto, K. (2004). Literacy and health in America. Policy information report. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Im Internet: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICHEATH.pdf>

Schaie, K. W., Willis, S. L. & Caskie, G. I. (2004). The Seattle Longitudinal Study: Relationship between personality and cognition. *Aging, neuropsychology and cognition: A Journal on normal and dysfunctional development*, 11, 304-324.

Statistics Canada and OECD (2005). *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: OECD Publishing.

Statistics Canada and OECD (2011). *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey. Second International ALL Report*. Im Internet: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-eng.pdf>

Statistik Austria (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661)

Wölfel, O., Christoph, B., Kleinert, C. & Heineck, G. (2011). *Grundkompetenzen von Erwachsenen: Gelernt ist gelernt? (IAB-Kurzbericht Nr. 05/2011)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung.

Wößmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States (CESifo Working Paper Nr. 1162)*. München: CESifo.

Wößmann, L. (2005). *Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten (ifo Working Paper Nr. 16)*. München: ifo.

### 3.1.2 Monika Kastner & Peter Schlögl - Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe (Auszug)<sup>22 23</sup>

Originalbeitrag:

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

#### Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus

Vorliegend werden zwei aufeinander aufbauende Fragestellungen bearbeitet. Österreich hat sich an den PIAAC-Vorgängerstudien IALS (1994–1998) und ALL (2003–2006) nicht beteiligt, daher besteht bisher Unklarheit über das dort untersuchte Kompetenzniveau der Bevölkerung und über die Gruppe der Adressatinnen und Adressaten mit niedrigen Kompetenzen im Besonderen. In einem ersten Analyseschritt werden die Größenordnung der Personengruppe mit niedrigen Kompetenzen in den gemessenen Testdomänen (Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien) sowie deren Sozialprofil vorgestellt. Hieraus ergeben sich Anknüpfungspunkte für Forschungsfragen und/oder Evidenzen für bildungspolitische Steuerungsfragen. Der zweite Analyseschritt basiert auf der Annahme, dass ein gewisses Maß an grundlegender Bildung für die Beteiligung an und (Mit-)Gestaltung von gesellschaftlichen Prozessen ein Fundament darstellt. „Funktionaler Analphabetismus“ als gesellschaftliches Phänomen wird in Industrienationen seit den 1970er Jahren diskutiert (vgl. Tröster, 2010). Dieses dominante Konzept geht per definitionem davon aus, dass wegen des Mangels an Fähigkeiten und Fertigkeiten Beteiligung und Teilhabe nicht möglich seien. Damit wird unterstellt, Betroffene würden den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht und könnten sich auch nicht angemessen an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen. Die deutsche leo.-Level-One Studie (vgl. Grotlüschen & Riekman, 2012), eine repräsentative Adressatenstudie zur Feststellung des quantitativen Ausmaßes des hierfür operationalisierten funktionalen Analphabetismus (Lesen und Schreiben), hat jedoch Teilhabe von Betroffenen

---

<sup>22</sup> Auf die zahlreichen Fußnoten des Originalbeitrags, die wesentlich den statistischen Spezifikationen und Klärungen geschuldet sind, wurden für diesen Nachdruck verzichtet. Für entsprechende Nachvollziehbarkeit und Herstellung von Eindeutigkeit wird ersucht, den Originalbeitrag zu konsultieren. Dort finden sich auch zahlreiche grafische Darstellungen der hier rein deskriptiv dargestellten Ergebnisse.

<sup>23</sup> Wenn hier wiederholt mit der Formulierung „in diesem Band“ auf andere Beiträge verwiesen wird sind damit die weiteren Beiträge im Sammelband „Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12“ gemeint und dort einzusehen.

beispielsweise an Erwerbsarbeit oder Schulabschlüssen in einem unerwartet hohen Ausmaß empirisch belegt und damit die dem Konzept inhärente allumfassende Negativ-Sichtweise teilweise konterkariert. Diese Befunde stärken eine differenzierende Forschungsperspektive, die auch Ressourcen in den Blick nimmt, wie sie beispielsweise von Bindl, Schroeder und Thielen (2011) oder Krenn (2013) eingenommen wurden. Personen mit niedrigen Kompetenzen können, müssen aber nicht in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sein, daher ist von Interesse, welches Bild die PIAAC-Daten diesbezüglich für Österreich zeigen.

## Fragestellungen und Fokus der Analyse

Folgende Fragen resultieren aus den obigen Ausführungen: Wie lassen sich Personen mit niedrigen Kompetenzen als statistisch konstruierte Risikogruppe charakterisieren? Über welchen Grad gesellschaftlicher Teilhabe/Integration verfügen Personen, die dieser Risikogruppe zuzurechnen sind? Und: Inwiefern unterscheidet sich das feststellbare Ausmaß dieser Teilhabe/Integration von jenen Personen, die keinen Basisbildungsbedarf (im Sinne des Konstrukts) aufweisen? Der Fokus der Analyse liegt auf Personen mit niedrigen Kompetenzen in allen drei Testdomänen. Im Folgenden wird dieser kombinierte Ansatz begründet und vorgestellt.

## Begründung der Risikogruppe

Die vorliegend verwendeten Begriffe „Risikogruppe“ und „Basisbildungsbedarf“ beziehen sich auf ein Konstrukt einer Population mit niedrigen Kompetenzen in allen drei Testdomänen. Dieser Fokus wird in Analogie zu Basisbildungsangeboten für Erwachsene, in denen in der Regel Lese- und Schreibfertigkeiten, mathematische Fertigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in zumeist integrierter Form erworben werden können, gewählt. In Hinblick auf Lernschwierigkeiten im schulischen Kontext wird auf die herausragende Bedeutung sprachlicher (Hören und Sprechen) und vor allem schriftsprachlicher (Lesen und Schreiben) Kompetenzen für Lernen hingewiesen: Wer nicht gut liest, wird in allen Sachfächern, auch in Mathematik, in der Kompetenzentwicklung nachhaltig beeinträchtigt sein (vgl. Gold, 2011). Demgemäß zeigen die PIAAC-Ergebnisse positive Korrelationen zwischen Lese- und Alltagsmathematikkompetenzen in allen teilnehmenden Ländern, für Österreich liegt der Wert bei 0,86. Dieser Zusammenhang ist angesichts der bereits aus den PISA- und ALL-Studien bekannten Zusammenhänge erwartungsgemäß (vgl. OECD, 2013). In der deutschsprachigen Diskussion um Neue Medien in der Grundbildung wurden IKT-Fertigkeiten auch als vierte Kulturtechnik (neben Lesen, Schreiben und Rechnen) bezeichnet (vgl. Tröster, 2005). Allerdings handelt es sich nicht einfach um eine zusätzlich zu erwerbende, gleichsam isolierte Technik, sondern für deren Erwerb und Anwendung sind Lese- und Schreibfertigkeiten sowie Lernkompetenz in einem gewissen Ausmaß bereits

grundlegende Voraussetzungen. In diese Richtung weisen auch die PIAAC-Ergebnisse, legen diese doch nahe, dass niedrige Lesekompetenz die Aneignung von grundlegenden IKT-Fertigkeiten behindert, woraufhin begründet folgender Schluss gezogen wird: „The digital divide may also thus reflect a literacy divide“ (OECD, 2013). Entsprechende Disparitäten lassen sich in den Nutzungsmustern innerhalb der österreichischen Bevölkerung nachweisen: Personen mit höherer abgeschlossener Ausbildung nutzen Informations- und Kommunikationstechnologien eher als solche mit niedrigem Ausbildungsniveau (vgl. Statistik Austria, 2012) und die entsprechenden Kenntnisse in der Computer- und Internetnutzung nehmen mit der Höhe des Ausbildungsniveaus tendenziell zu (vgl. Statistik Austria, 2013a). Aus den genannten Gründen ist für bildungsbenachteiligte Erwachsene die begleitete Aneignung von technologiebezogenen Fertigkeiten in Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen folgerichtig. Die repräsentative Teilnahmestudie AlphaPanel zeigte für Deutschland in Bezug auf Motive der Kursteilnahme, dass sich gut die Hälfte der Teilnehmenden bei der Erhebung der Teilnahmegründe (Mehrfachangaben waren möglich) auf Informations- und Kommunikationstechnologien – „mit dem Computer und dem Internet besser umgehen können“ sowie „auf dem Handy SMS lesen und schreiben können“ – bezogen hat (vgl. Rosenblatt & Bilger, 2011). Das PIAAC-Konzept des Problemlösens im Kontext neuer Technologien zielt darauf ab, kognitive Fähigkeiten in Hinblick auf Informationszugriff, Beurteilung, Abruf und Verarbeitung von Informationen zu erheben (vgl. Stöger & Bönisch, 2011) und deckt sich damit mit dem integrierten Vermittlungsansatz in Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen.

### **Konstruktion der Risikogruppe**

- Der Gruppe werden Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit zugerechnet (MLSF-Gruppe). Diese Personen waren entweder nicht in der Lage, eine der Sprachen, in denen der Hintergrundfragebogen angeboten wurde (in Österreich: Deutsch, Türkisch, Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch) zu sprechen, konnten weder lesen noch schreiben oder waren aufgrund einer Lernbehinderung bzw. kognitiven Behinderung nicht teilnahmefähig. Zu dieser Gruppe liegen daher weder Daten aus dem Hintergrundfragebogen noch eine Kompetenzerhebung vor, nur Geschlecht und Alter sind bekannt: Es zeigt sich, dass Ältere überdurchschnittlich betroffen sind; geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden (vgl. Statistik Austria, 2013b). Es wird davon ausgegangen, dass diese Personengruppe (Österreich: 1,8%, OECD-Schnitt: 1,2%) überwiegend einer niedrigen Kompetenzstufe zuzurechnen ist (vgl. Statistik Austria, 2013b).
- In Bezug auf Lesekompetenz und Alltagsmathematikkompetenz werden von der OECD die Stufen unter 1 und 1 als niedrig eingestuft und in Hinblick auf ein hinreichendes Vorliegen von Kompetenzen problematisiert (vgl. Statistik Austria, 2013b). Dementsprechend werden Personen in den jeweiligen Kompetenzstufen

unter 1 und 1 der Risikogruppe zugerechnet. Die Praxis der Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit hat gezeigt, dass Teilnehmende überwiegend besser lesen als schreiben können, d.h. die vorhandenen Lesefertigkeiten reichen für zahlreiche Anforderungssituationen aus, die Schreibfertigkeiten jedoch vielfach nicht (vgl. Döbert & Hubertus, 2000). Daher ist anzunehmen, dass Personen in Stufe 1 hinsichtlich ihrer Schreibfertigkeiten noch stärker eingeschränkt sind. In Bezug auf Alltagsmathematik muss festgehalten werden, dass Rechnen als Teilbereich der Erwachsenenalphabetisierung im deutschen Sprachraum bislang kaum empirisch untersucht wurde. Die Erläuterung der betreffenden Kompetenzstufe 1 lässt jedoch die unterstellte Problematisierung nachvollziehbar erscheinen, handelt es sich doch um scheinbar ganz simple Fertigkeiten, wie z.B. das Ausführen einer Grundrechnungsart oder das Verstehen einfacher Prozentverhältnisse (vgl. OECD, 2013). Solche Grundfertigkeiten sind in der österreichischen Basisbildungspraxis zumindest angebotsseitig vorgesehen (bei unabdinglicher Orientierung an konkreten Fragestellungen des beruflichen und persönlichen Alltags der Teilnehmenden, d.h. den individuellen Bildungsbedürfnissen), wobei sich diese Kenntnisse und Lernziele für den Bereich Rechnen an Erfahrungen aus Lernangeboten für Erwachsene und dem Lehrplan für die Volksschule orientieren (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“, 2011).

- Für die Definition der Risikogruppe für den Bereich des Problemlösens im Kontext neuer Technologien mussten mehrere Gruppen (vgl. Statistik Austria, 2013b) differenziert betrachtet werden: Personen, die über keine Computererfahrung verfügen und das bereits im Hintergrundfragebogen entsprechend angegeben haben, sowie Personen, die am sogenannten Computer-Maus-Test gescheitert sind, haben den Aufgabenteil „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ nicht bearbeitet. Die Gruppe der sogenannten „Computerverweigerer“ wählte den Papier-Aufgabenteil des Tests und hat damit den Aufgabenteil „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ ebenfalls nicht bearbeitet. In die Risikogruppe einbezogen wurden nun jene Personen aus diesen drei Gruppen, die in Lesen und Alltagsmathematik weniger als 226 Punkte und somit maximal Kompetenzstufe 1 erreicht haben. Sie zählen also in diesen beiden Testdomänen zur Risikogruppe. Damit kann davon ausgegangen werden, dass Aneignung und Anwendung von IKT-Fertigkeiten sowie Herausbildung von technologiebezogener Problemlösekompetenz für diese Personen erschwert wären. Weiters werden Personen, die den Aufgabenteil „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ bearbeitet haben, der Risikogruppe zugerechnet, sofern sie hier maximal die Kompetenzstufe unter 1 (weniger als 241 Punkte) und bei Lesen und Alltagsmathematik weniger als 226 Punkte erreicht haben.

## Größenordnung des Basisbildungsbedarfs

[...] Folgt man der Begründung und Konstruktion der Risikogruppe, wie sie eben ausgeführt wurde, so lässt sich auf dieser Basis eine gesamthafte Quantifizierung jener Personengruppe ermitteln, die in jeder der drei getesteten Kompetenzen nicht über die unteren Kompetenzstufen [...] hinaus gelangt. Für Österreich ergibt dies eine Gruppe von über 640.000 Menschen [...]. Wie sich diese Gruppe weiter charakterisieren lässt, ist Thema der folgenden Abschnitte.

## Analyseergebnisse zum Sozialprofil der Risikogruppe

### **Risikogruppe nach Geschlecht und Alter**

Ein geschlechtsspezifischer Unterschied innerhalb der Risikogruppe ist zu erkennen: Der Anteil der betroffenen Frauen liegt bei 54,6% (rund 350.000 Personen), entsprechend liegt der Männeranteil bei 45,4% (rund 290.000 Personen), wenngleich dieser Unterschied bei multivariater Betrachtung statistisch nicht signifikant ist. Ältere sind viel stärker betroffen als Jüngere: 16- bis 24-Jährige stellen 9,6%, 25- bis 34-Jährige 14,6%, 35- bis 44-Jährige 21,5% und 45- bis 54-Jährige stellen 22,2% der Risikogruppe, die 55- bis 65-Jährigen sind mit einem Anteil von 32,1% vertreten das entspricht rund 210.000 Personen. Das Risiko, mit steigendem Alter der Risikogruppe anzugehören, steigt ab dem 35. Lebensjahr (auch wenn weitere Variablen kontrolliert werden) signifikant an und erreicht seinen höchsten Wert bei über vierfacher Wahrscheinlichkeit für die Altersgruppe der 55- bis 65-Jährigen gegenüber der jüngsten Gruppe (16 bis 24 Jahre).

### **Risikogruppe nach Geburtsland und Erstsprache**

Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote sind an bildungsbenachteiligten Zielgruppen ausgerichtet. In der österreichischen Praxis wird unterschieden zwischen Angeboten, die sich an die Zielgruppe mit Erstsprache Deutsch richten und jenen für bildungsbenachteiligte Migrantinnen und Migranten bzw. Personen mit Migrationshintergrund (Alphabetisierung/Basisbildung mit Deutsch als Zweitsprache).

[...] Die zahlenmäßig größere Gruppe innerhalb der Risikogruppe ist jene, die in Österreich geboren wurde und Deutsch als Erstsprache gelernt hat (rund 290.000 Personen). Personen, die nicht in Österreich geboren wurden und eine andere Erstsprache als Deutsch gelernt haben, stellen im Verhältnis mit rund 210.000 Personen die etwas kleinere Gruppe dar. Innerhalb dieser Gruppe ist der Anteil der Risikogruppe mit 30,7% sehr groß.

Bei der Betrachtung der Risikogruppe in Hinblick auf die Testsprache (Deutsch) zeigt sich folgendes Bild [...]: In der Gruppe der Personen mit Erstsprache Deutsch sind rund 310.000 der Risikogruppe zuzurechnen (das entspricht 58,5%). Ist die Erstsprache eine andere als Deutsch und damit eine andere als die Testsprache, sind rund [...] 220.000 der Risikogruppe zuzurechnen (das entspricht 41,5%). Insgesamt lässt sich damit die Notwendigkeit

begründen, für beide Zielgruppen entsprechend ausgerichtete Angebote, eventuell auch Ansprechkonzepte zu schaffen, jedoch insbesondere die Personengruppe mit Erstsprache Deutsch, die in der Basisbildungspraxis als die schwieriger zu erreichende Zielgruppe gilt, (noch) gezielt(er) zu adressieren und Angebote entsprechend auszurichten. Der Monitoring-Jahresbericht 2012-13 der Initiative Erwachsenenbildung zeigt für den Programmbereich Basisbildung, dass der Anteil der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund über 70% beträgt (vgl. Initiative Erwachsenenbildung, 2013). Damit kann von einer Ausgewogenheit in Angebot und Zielgruppenerreichung aktuell nicht ausgegangen werden.

### **Risikogruppe nach Urbanisierungsgrad**

In Hinblick auf den Urbanisierungsgrad [...] zeigt sich, dass der größte Anteil innerhalb der Risikogruppe mit rund 46% in Regionen mit hoher Bevölkerungsdichte zu finden ist. Rund 22% der Risikogruppe leben in einer Region mit mittlerer Bevölkerungsdichte und rund 32% der Risikogruppe ist in Regionen mit niedriger Bevölkerungsdichte zu finden. Personen, die in Regionen mit höherer Bevölkerungsdichte leben, sind damit leicht überrepräsentiert. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit, zur Risikogruppe zu zählen, in keiner der drei Regionen signifikant höher. Der Anspruch vieler Bildungsanbieter, neben den Ballungsgebieten (größere Städte, Bezirksstädte) auch in ländlichen Regionen mit Basisbildungsangeboten präsent zu sein, kann mit diesem Befund als richtig und wichtig gestützt werden.

### **Risikogruppe nach Bildungshintergrund und Bildungsabschlüssen**

Wird der Bildungsstand der Eltern der zur Risikogruppe gehörenden Personen betrachtet, so zeigt sich das folgende Bild (siehe Übersicht 4): Erwartungsgemäß hat ein sehr hoher Anteil von Personen innerhalb der Risikogruppe (rund 270.000) Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, nämlich gut die Hälfte (53,6%). Von einem immer noch großen Anteil der Risikogruppe (rund 190.000 Personen, das sind 36,7%) hat zumindest ein Elternteil einen mittleren Bildungsabschluss. Von rund 50.000 der zur Risikogruppe gehörenden Personen hat zumindest ein Elternteil einen Hochschulabschluss, das entspricht 9,7% der Risikogruppe.

[...] Gefragt wurde weiters nach der Anzahl der Bücher zu Hause als die bzw. der Befragte 16 Jahre alt war, was als Indikator für kulturelles Kapital herangezogen wird. Hier zeigt sich folgendes Bild (siehe Übersicht 5): Haushalte, aus denen Personen der Risikogruppe hervorgingen, verfügten in einem höheren Ausmaß über nur wenige Bücher. Innerhalb der Personengruppe ohne Basisbildungsbedarf verfügte ein vergleichsweise höherer Anteil über eine mittlere bis sehr große Anzahl an Büchern im Elternhaus.

Wird der Besuch eines Kindergartens als Bildungshintergrund betrachtet [...], so zeigt sich, dass Personen, die einen Kindergarten besucht haben, einen geringeren Anteil an der Risikogruppe stellen, nämlich 36,1%. Diese Personengruppe weist demnach ein etwas geringeres Risiko für Basisbildungsbedarf, d.h. für die Zugehörigkeit zur Risikogruppe, auf.

Von all jenen Personen, die einen Kindergarten besucht haben, sind nur 5,5% der Risikogruppe zuzurechnen. Wohingegen von den Personen, die keinen Kindergarten besucht haben, 17,1% der Risikogruppe zuzurechnen sind. Die aktuellen Entwicklungen zur vorschulischen Betreuung/Bildung haben auf die getesteten Personen noch keinen Einfluss. Über die Altersspanne der 16- bis 65-Jährigen hinweg dürften Kohorteneffekte dahingehend, dass Ältere eher seltener einen Kindergarten besucht haben, zu bedenken sein. Für die Gruppe der 16- bis 29-Jährigen zeigt sich, dass das Nicht-Besuchen des Kindergartens die Wahrscheinlichkeit des Erzielens eines niedrigen Kompetenzniveaus erhöht, wenngleich Migrationshintergrund und Erstsprache Nicht-Deutsch in einer kontrollierten Betrachtung einen hohen Erklärungsanteil haben (vgl. Lentner & Bacher in diesem Band).

[...] Innerhalb der Gruppe, welche die Oberstufe der Volksschule besucht und abgeschlossen hat, weist ein relativ hoher Anteil (21,9%) Basisbildungsbedarf auf, was mit dem höheren Anteil an Älteren innerhalb der Risikogruppe erklärt werden kann. Der überwiegende Teil der Risikogruppe hat jedoch die Hauptschule (inkl. alternativer Mittelstufenformen wie KMS o.ä.) besucht, nämlich rund 240.000 Personen, das entspricht 74,5% der Risikogruppe.

Für die Analyse der Risikogruppe nach höchsten Bildungsabschlüssen war es notwendig, inländische und ausländische Abschlüsse getrennt zu betrachten. Im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse wurden nämlich seitens der Befragten in die nationale Bildungsklassifikation eingestuft und diese Einstufung hatte den AHS-Personenanteil an der Risikogruppe künstlich erhöht.

[...] 64,1% der Risikogruppe verfügen über inländische Bildungsabschlüsse, das sind rund 340.000 Personen und 35,9% der Risikogruppe verfügen über ausländische Bildungsabschlüsse, das entspricht rund 190.000 Personen [...]. Betrachtet man die österreichischen Bildungsabschlüsse, so stellen Personen mit maximal Pflichtschulabschluss mit 30,8% den größten Anteil an der Risikogruppe. Aufgrund größerer Fallzahlen sind „Lehre“ und „BMS“ gesondert ausgewiesen, Personen mit Abschluss einer Diplomkrankenpflegeschule wurden den weiteren Ausbildungen zugezählt. Personen mit Lehrabschluss stellen mit 24,3% einen ebenfalls sehr hohen Anteil an der Risikogruppe. Personen mit BMS-Abschluss stellen mit 6,7% einen vergleichsweise geringen Anteil an der Risikogruppe.

[...] Personen mit im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen stellen, wie bereits erwähnt, einen erheblichen Anteil an der Risikogruppe (siehe Übersicht 8). Wenig überraschend stellen auch innerhalb der Gruppe mit ausländischen Bildungsabschlüssen Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (54,6%, siehe Übersicht 9) und mit einem dem Lehrabschluss vergleichbarem Abschluss (21,5%) den überwiegenden Anteil an der Risikogruppe. Werden die ausländischen Bildungsabschlüsse separat betrachtet, so zeigt sich, dass 57,6% der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (im Ausland erworben) zur Risikogruppe zählen.

Bei der österreichischen Gruppe mit maximal Pflichtschulabschluss liegt dieser Anteil bei 17,9% (siehe Übersicht 8). Rund ein Drittel der Personen mit einem dem Lehrabschluss vergleichbaren ausländischen Abschluss zählt zur Risikogruppe. Bei der österreichischen Gruppe mit Lehrabschluss liegt dieser Anteil bei 7,8%. Niedrige Bildungsabschlüsse sind demnach innerhalb der Gruppe der Personen mit ausländischem Bildungsabschluss ein noch stärkerer „Marker“ für die Zugehörigkeit zur Risikogruppe als dies innerhalb der Gruppe mit inländischen Abschlüssen der Fall ist.

### **Risikogruppe nach Erwerbsstatus/Beschäftigung, Berufshauptgruppen sowie Größe der Arbeitsstätte**

Im Folgenden wird der Fokus auf Erwerbsarbeit/Beschäftigung gerichtet. Hierbei geht es zentral um die Frage, wo jene Personen, die der Risikogruppe zuzurechnen sind, im Beschäftigungssystem angesprochen werden können, denn das ist in Hinblick auf Gestaltung und Organisation von arbeitsplatzorientierten Basisbildungsangeboten eine relevante Frage. Weitere Analysen dazu finden sich im nachfolgenden Abschnitt zu Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe/Integration der Risikogruppe.

[...] Zu Beginn wird der Erwerbsstatus nach Labour-Force-Konzept (LFK) dargestellt, wobei sich folgendes Bild zeigt [...]: Die Verteilung innerhalb der Risikogruppe zeigt, dass 57,2% der Risikogruppe (das sind rund 310.000 Personen) erwerbstätig sind. Arbeitslos sind 5,3% und 37,5% sind erwerbsfern bzw. aus dem Erwerbsleben ausgeschieden (Nichterwerbspersonen). Immerhin gut über die Hälfte der Betroffenen steht demnach in Erwerbsarbeit und diese Personen könnten möglicherweise über arbeitsplatzorientierte Basisbildungsangebote angesprochen und erreicht werden. Die Gruppe der Arbeitslosen innerhalb der Risikogruppe ist mit 5,3% relativ gering, allerdings handelt es sich immerhin um rund 30.000 Menschen, denen im Zuge der aktiven Arbeitsmarktpolitik mit zielgruppenadäquaten Angeboten entgegenzukommen ist. Für die große Gruppe der Nichterwerbspersonen oder aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedenen (rund 200.000) stellt sich die Frage, wie deren Bildungsinteressen entsprochen bzw. Bildungsbedürfnisse geweckt werden könnten, wobei hier insbesondere die Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder Sozialorganisationen gefragt sind. In der Vergleichsgruppe der Personen ohne Basisbildungsbedarf ist ein höherer Anteil erwerbstätig, ein vergleichsweise etwas geringerer Anteil arbeitslos und ein vergleichsweise viel geringerer Anteil erwerbsfern. Wird jedoch der Erwerbsstatus nach weiteren soziodemografischen Variablen wie Geschlecht, Alter, Erstsprache und höchste Bildung kontrolliert, zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang.

Die nach Selbstzuordnung zahlenmäßig größte Gruppe innerhalb der Risikogruppe sind immer noch Voll- bzw. Teilzeiterwerbstätige (rund 280.000, das entspricht 52,4%; [...]). In der differenzierteren Selbstzuordnung zeigen sich hohe Anteile innerhalb der Risikogruppe an Pensionierten, dauerhaft Erwerbsarbeitsunfähigen sowie an denjenigen, die sich um Kinder

bzw. Familie kümmern. Auch hieraus lassen sich wiederum Schlüsse für die Erreichbarkeit von nicht oder nicht mehr erwerbstätigen Personen mit Basisbildungsbedarf ziehen.

Nun ist von Interesse, in welchen Berufshauptgruppen (nach ISCO-08) Personen, die der Risikogruppe zuzurechnen sind, erwerbstätig sind. Das ist in Hinblick auf arbeitsplatzorientierte Basisbildungsangebote, die beispielsweise in Kooperation mit Gewerkschaften und Unternehmen/Betrieben entwickelt werden könnten, von Interesse. Der größte Anteil ist in der Berufshauptgruppe der Hilfsarbeitskräfte zu finden: 30,7% dieser Beschäftigten sind der Risikogruppe [...] zuzurechnen, auch zahlenmäßig finden sich hier mit rund 130.000 die meisten Betroffenen. Ebenfalls stark betroffene Berufshauptgruppen sind Dienstleistungsberufe/Verkauf, Handwerks- und verwandte Berufe sowie Anlagen- und Maschinenbedienerinnen und -bediener und Montageberufe. Vergleicht man die Wahrscheinlichkeit bestimmten Berufsgruppen zugehören, so ist für jene Personen, die zur Risikogruppe zu zählen sind, die Wahrscheinlichkeit in Hilfsberufen beschäftigt zu sein doppelt so hoch wie in Handwerksberufen. Umgekehrt reduziert sich die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Berufsgruppen Bürokräfte, Technikerinnen und Techniker oder akademische Berufe statistisch signifikant.

Abschließend wird danach gefragt, ob die Risikogruppe - genauer die unselbständig Beschäftigten - innerhalb der Risikogruppe, in bestimmten Betriebsgrößen vorzufinden ist [...].

[...] In Hinblick auf die Größe der Arbeitsstätte zeigt sich, dass die Risikogruppe überwiegend in Kleinstunternehmen (max. 10 Beschäftigte) und Kleinunternehmen (max. 50 Beschäftigte) beschäftigt ist rund 180.000 Betroffene, das entspricht 65,0% der Risikogruppe. In mittleren Unternehmen (max. 250 Beschäftigte) ist ein Fünftel der Risikogruppe beschäftigt. Für die Ausrichtung von arbeitsplatzorientierten Basisbildungsangeboten müssten insbesondere die Erfordernisse von Kleinst- und Kleinunternehmen betrachtet werden.

### Analyseergebnisse zur gesellschaftlichen Teilhabe/Integration der Risikogruppe

Vor dem eingangs skizzierten Hintergrund, dass eine defizitär geprägte Sichtweise auf von „funktionalem Analphabetismus“ betroffenen Personen die Annahme befördert, gesellschaftliche Teilhabe und Integration wären nicht oder nur stark eingeschränkt möglich, werden nachfolgend Analyseergebnisse zu erhobenen Teilhabe- bzw. Integrationsdimensionen dargestellt.

### **Integration der Risikogruppe in Erwerbsarbeit und Teilhabe durch Erwerbsarbeit**

Im Folgenden wird der Fokus noch einmal auf Erwerbsarbeit/Beschäftigung gerichtet. Hierbei geht es zentral um eine vertiefte Analyse zur Qualität der Erwerbsarbeit als eine Dimension gesellschaftlicher Teilhabe/Integration. Nach den vier ISCO-08 Anforderungsniveaus, die über das Anforderungsniveau von Berufen Auskunft geben, zeigt

sich folgendes Bild (bezogen auf die letzte Erwerbstätigkeit, wenn sie nicht länger als zwölf Monate zurückliegt; [...]).

[...] Gesamt gesehen arbeiten die meisten Beschäftigten in Österreich in Berufen des Anforderungsniveaus 2 (rund 2,4 Millionen Personen). Der größte Anteil innerhalb der Risikogruppe, nämlich 58,7% (rund 240.000 Betroffene), arbeitet ebenfalls auf diesem Anforderungsniveau. Ein weiterer großer Anteil, nämlich 31,3%, ist in Berufen des Anforderungsniveaus 1 zu finden. (rund 130.000 Hilfsarbeitskräfte. Auch in Berufen mit höheren Anforderungen (Niveaus 3 und 4) sind Personen, die der Risikogruppe zuzurechnen sind, in einem gewissen Ausmaß zu finden. Hierbei stellt sich im Sinne eines Forschungsdesiderats die Frage, wie Personen mit niedrigen Kompetenzen (Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien) diese doch komplexen beruflichen Anforderungen (ab Anforderungsniveaus 2) bewältigen. Betrachtet man die Wirtschaftszweige (ÖNACE-2008), in denen Personen der Risikogruppe am häufigsten zu finden sind, so sind dies: Handel, Industrie, Öffentliche Verwaltung (inkl. Sozialversicherung, Erziehung und Unterricht), Beherbergung und Gastronomie sowie Bau. Zum Zusammenhang von Qualifikation, Arbeitsplatzanforderungen und Kompetenzen siehe auch den Beitrag von Schmid, Mayerl und Schlögl in diesem Band.

[...] In Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit („Wie zufrieden sind Sie, alles in allem, mit Ihrer derzeitigen Arbeit?“) zeigt sich folgendes Bild [...]: Es zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Risikogruppe und der Vergleichsgruppe. Der überwiegende Teil beider Gruppen ist sehr zufrieden bzw. zufrieden (Risikogruppe: 86,4%, Vergleichsgruppe: 88,0%). Weder zufrieden noch unzufrieden sind 9,0% der Risikogruppe und 7,7% der Vergleichsgruppe.

### **Lerninteresse der Risikogruppe**

Der Hintergrundfragebogen liefert Erkenntnisse zu grundlegenden Komponenten für Lernaktivitäten. Erhoben wurde unter anderem, wie die Befragten mit Problemen und Aufgaben umgehen, auf die sie stoßen:

- 1) ob sie neue Ideen, von denen sie gehört oder gelesen haben, auf passende Situationen übertragen
- 2) ob sie gerne Neues lernen
- 3) ob sie, wenn sie auf etwas Neues stoßen, versuchen, es auf Dinge zu beziehen, die sie bereits kennen
- 4) ob sie schwierigen Dingen gerne auf den Grund gehen
- 5) ob sie gerne herausfinden, wie verschiedene Ideen zusammenpassen
- 6) ob sie, wenn sie etwas nicht verstehen, nach zusätzlichen Informationen suchen, um mehr Klarheit zu gewinnen

Für die Analyse wurde aus diesen sechs Fragen der Index „Lerninteresse“ gebildet. Die ersten drei Fragen wurden als Hinweise auf „Lerninteresse“ im Sinne des Vorhandenseins einer grundsätzlichen Neugier gefasst. Die nachfolgenden drei Fragen wurden als „vertieftes Lerninteresse“ gefasst. Anhand der Mittelwerte aus den Items wurden vier Kategorien gebildet. [...] Betrachtet man die Verteilungen innerhalb der Risikogruppe und innerhalb der Vergleichsgruppe, so weist die Vergleichsgruppe eine günstigere Verteilung auf. Jedoch lassen die Ergebnisse der Risikogruppe, abgesehen von der möglichen Tendenz zur sozialen Erwünschtheit, die aber gleichermaßen auch der Vergleichsgruppe unterstellt werden müsste, auf einen überwiegend positiven Zugang zum Lernen schließen. Ob dieses Lerninteresse gegebenenfalls als positive Lernvoraussetzung in Lernprozessen wirksam wird oder werden könnte, bleibt offen. Wie Teilnahme- und Lernmotivation derer, die sich nur in einem geringen Ausmaß als lerninteressiert eingestuft haben, gegebenenfalls gefördert werden könnte, ist ebenfalls eine relevante, auf Bildungsforschung und Bildungspraxis bezogene Frage.

### **Einschätzung des eigenen Weiterbildungsbedarfs und Beteiligung der Risikogruppe an Weiterbildung**

Bezogen auf die Frage „Glauben Sie, dass Sie Weiterbildung brauchen, um Ihre derzeitigen Aufgaben gut erledigen zu können?“ zeigt sich folgendes, in Übersicht 16 ersichtliches Bild: 26,5% der Risikogruppe haben diese Frage bejaht und damit einen gewissen Bedarf signalisiert. Vertiefte Untersuchungen wären in Hinblick auf diesen, von der Risikogruppe geäußerten Weiterbildungsbedarf angezeigt, weil die Vermutung besteht, dass die Bedarfe (und Bedürfnisse) überaus heterogen sein dürften.

[...] Teilnahme an Weiterbildung kann als eine Form gesellschaftlicher Teilhabe gesehen werden. [...] Der überwiegende Anteil der Risikogruppe (78,7%) hat angegeben, keine entsprechende Aktivität innerhalb der letzten zwölf Monate gehabt zu haben. Gefragt wurde weiters, ob die zeitlich gesehen letzte Aktivität arbeitsbezogen war oder nicht (nicht unbedingt nur auf eine bestimmte berufliche Tätigkeit, sondern auch auf eine Verbesserung der Berufschancen im Allgemeinen bezogen). Unter den Weiterbildungsaktiven liegt der Anteil an berufsbezogener Weiterbildung innerhalb der Vergleichsgruppe deutlich höher als innerhalb der Risikogruppe (41,9% gegenüber 14,8% in der Risikogruppe). Als Forschungsdesiderat könnte jedenfalls die Frage interessant sein, wie eine auf hier betrachtete Kompetenzen bezogene Förderung in arbeits-/berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten, die sich überwiegend an Adressatinnen und Adressaten mit (auch) entsprechenden Basisbildungsbedarfen richten, sinnvoll integriert werden könnte. Damit sind Aspekte der entsprechenden Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung des Weiterbildungspersonals sowie didaktisch-methodische Aspekte (Kompetenzorientierung) der Planung und Umsetzung angesprochen.

Gefragt wurde auch danach, ob Personen trotz ihrer prinzipiellen Teilnahmebereitschaft letztlich nicht an einer Weiterbildungsaktivität teilgenommen haben (innerhalb des letzten Jahres; [...]). 12,8% der Risikogruppe wären prinzipiell dazu bereit gewesen, an Weiterbildung teilzunehmen, haben aber letztlich doch nicht teilgenommen. In der Vergleichsgruppe liegt dieser Anteil bei 21,2%. Gefragt wurde auch nach den Gründen, die für die Nicht-Teilnahme verantwortlich waren („Welcher der folgenden Gründe hat Sie davon abgehalten, an einer solchen Aus- bzw. Weiterbildung teilzunehmen? Bitte geben Sie den wichtigsten Grund an.“). Aus den Antworten hätten sich Schlüsse auf für die Risikogruppe wirksame Weiterbildungsbarrieren ziehen lassen, jedoch ist die Fallzahl von 50 zur Risikogruppe gehörender Personen bei einer detaillierten Differenzierung von acht verschiedenen Gründen zu gering, um valide Aussagen treffen zu können. Zur näheren Untersuchung könnten unter Teilnehmenden an Basisbildungskursen bisherige Weiterbildungsaktivitäten sowie Gründe für Nicht-Teilnahme trotz Bereitschaft erhoben werden.

[...]

### **Beteiligung der Risikogruppe an ehrenamtlicher Tätigkeit**

Vorausgeschickt wird, dass ehrenamtliches Engagement nur einen ausgewählten Ausschnitt an möglichen gesellschaftlichen Beteiligungsformen darstellt. Gefragt wurde nach ehrenamtlicher Tätigkeit, wie beispielsweise unbezahlte Arbeit für eine Wohltätigkeitsorganisation, eine politische Partei, eine Gewerkschaft oder eine sonstige gemeinnützige Organisation.

In beiden Gruppen übt der überwiegende Teil der Personen keine ehrenamtliche Tätigkeit aus [...]. Die Beteiligung der Risikogruppe an ehrenamtlicher Tätigkeit ist signifikant geringer als diejenige der Vergleichsgruppe, allerdings ist ehrenamtliches Engagement durchaus vorhanden. Angesichts belastender Faktoren, denen zumindest ein Teil der Risikogruppe ausgesetzt sein dürfte, ist dies ein doch recht positives Ergebnis. Ehrenamtliche Tätigkeiten bieten überdies Räume für informelles Lernen, deshalb wären qualitativ-empirisch angelegte Untersuchungen von Lernprozessen und Lernergebnissen von Personen mit niedrigen Kompetenzen lohnenswert.

### **Demokratiepolitische Einflussnahme**

In der PIAAC-Erhebung wurden die Personen auch zum Ausmaß ihrer persönlichen demokratiepolitischen Einflussnahme befragt (siehe Übersicht 20). Die dazugehörige zu bewertende Aussage lautete: „Menschen wie ich haben keinerlei Einfluss darauf, was die Regierung macht“.

[...] Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Risikogruppe (70,6%) dieser Aussage voll bzw. eher zustimmt, jedoch stimmen 18,0% der Aussage eher nicht bzw. überhaupt nicht zu

und sprechen sich selbst damit in einem gewissen Ausmaß die demokratiepolitische Einflussnahme zu. In der Vergleichsgruppe stimmt über die Hälfte (56,4%) der Aussage zu bzw. eher zu und sieht damit in einem etwas geringeren Ausmaß eine Einflussnahme für eher nicht möglich an. 32,4% lehnen die Aussage eher bzw. gänzlich ab, womit sich ein signifikant höherer Anteil innerhalb der Vergleichsgruppe selbst eine gewisse Einflussnahme zuspricht.

### **Vertrauen in Menschen als Hinweis auf soziale Einbindung**

Im Rahmen der PIAAC-Erhebung wurden Einschätzungen zum Thema „Vertrauen in Menschen“ erbeten, die zu bewertenden Aussagen lauteten: „Es gibt nur wenige Menschen, denen man voll vertrauen kann“ und „Wenn man nicht aufpasst, wird man von anderen ausgenutzt“. Ob die konkrete Fragengestaltung (Vertrauen/ausgenutzt werden mit einer Bandbreite an Interpretationsmöglichkeiten) Einfluss auf das Antwortverhalten nimmt, lässt sich hier nicht abschließend beantworten. In Hinblick auf das soziale Vertrauen wurde für PISA 2000 ein Zusammenhang zwischen Vertrauen und den getesteten Kompetenzen festgestellt (Radinger 2005 zit. nach Statistik Austria, 2013b).

Der Anteil derer, die der Aussage „Es gibt nur wenige Menschen, denen man voll vertrauen kann“ eher bzw. voll zustimmen und damit ein gewisses Misstrauen zum Ausdruck bringen, ist innerhalb der Risikogruppe höher (76,8%) als in der Vergleichsgruppe (67,8%), aber die Wahrscheinlichkeit zu den skeptischen Menschen zu gehören, ist nicht signifikant höher.

[...] Der Anteil derer, die der Aussage „Wenn man nicht aufpasst, wird man von anderen ausgenutzt“ eher bzw. voll zustimmen und damit ein gewisses Misstrauen zum Ausdruck bringen (siehe Übersicht 22), ist innerhalb der Risikogruppe höher (81,4%) als innerhalb der Vergleichsgruppe (67,9%). Die Risikogruppe zeigt bei dieser Frage ein signifikant höheres Misstrauen.

[...] Die doch hohe Zustimmung zur ersten Aussage („Vertrauen in Menschen“) könnte damit erklärt werden, dass sich Personen mit Einschränkungen in den hier betrachteten Kompetenzen diesbezüglich nur sehr wenigen Menschen anvertrauen, aber vielfach auch Unterstützungsmöglichkeiten finden. Die hohe Zustimmung zur zweiten Aussage („ausgenutzt werden“) könnte mit möglicherweise erlittenen Nachteilen, erlebten Ausgrenzungserfahrungen oder entsprechenden Sorgen erklärt werden.

### **Subjektive Einschätzung des eigenen Gesundheitszustands**

Die in PIAAC gestellte Frage nach dem Gesundheitszustand bezieht sich auf eine allgemeine Einschätzung des eigenen Gesundheitszustands mit fünf Antwortmöglichkeiten von ausgezeichnet über sehr gut und gut bis hin zu mittelmäßig und schlecht. Die Tendenz des diesbezüglichen Ergebnisses ist doch relativ eindeutig [...]. Die Risikogruppe zeigt vergleichsweise höhere Werte im mittleren und unteren Bereich (gut, mittelmäßig, schlecht)

und vergleichsweise geringere Werte im oberen Bereich (sehr gut, ausgezeichnet), wohingegen es sich in der Vergleichsgruppe genau gegenläufig verhält. Diese Ergebnisse können mit Erkenntnissen aus der Gesundheitssoziologie in Verbindung gebracht werden: Ungünstige Verhältnisfaktoren, insbesondere ein niedriger sozioökonomischer Status, nehmen als Bedingungsfaktoren nachteiligen Einfluss auf Gesundheitsstatus und Gesundheitsverhalten (vgl. Hurrelmann, 2006). Darüber hinaus wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen Höhe der Lesekompetenz und Gesundheit festgestellt. Lesekompetenz wurde als Grundlage für das Verstehen gesundheitsrelevanter Informationen als Basis für das Treffen entsprechender Entscheidungen interpretiert (vgl. Statistik Austria, 2013b).

[...]

### **Familiäre Einbindung**

Für die beiden Gruppen (Risikogruppe und Vergleichsgruppe ohne Basisbildungsbedarf) zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse in Hinblick auf die Frage, ob die Befragten mit einer Ehe- oder Lebenspartnerin bzw. einem Ehe- oder Lebenspartner in einem gemeinsamen Haushalt zusammenleben. Personen, die der Risikogruppe angehören, sind mit einem Anteil von 78,8% entsprechend eingebunden. In der Vergleichsgruppe ist der Anteil mit 73,3% etwas geringer. Über Beschaffenheit und subjektiv empfundene Qualität dieser Einbindung ist natürlich keine Aussage möglich, jedoch kann für beide Gruppen von einer diesbezüglich hohen familiären Einbindung gesprochen werden. Innerhalb der Personengruppe ohne Basisbildungsbedarf (Vergleichsgruppe) hat ein höherer Anteil (29,4%) ein Kind (Risikogruppe: 25,2%) bzw. zwei Kinder (Vergleichsgruppe: 44,7%, Risikogruppe: 40,9%). Bei drei Kindern zeigt sich kein Unterschied (Vergleichsgruppe: 18,4%, Risikogruppe: 19,1%). Jedoch ist der Anteil der Vergleichsgruppe mit vier und mehr Kindern mit 7,4% viel kleiner als der entsprechende Anteil in der Risikogruppe mit 14,9%. Eine Regressionsanalyse (Modell 1 und familiäre Einbindung, siehe Übersicht 24 im Anhang) zeigt jedoch keine signifikant höhere Chance von Personen mit niedrigen Kompetenzen, familiär eingebunden zu sein.

## **Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderata**

### **Schärfung der Zielgruppendefinition in der Basisbildung**

Für die Zielgruppendifinition innerhalb der Basisbildung verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit, auf in Österreich Geborenen, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben, als zahlenmäßig etwas größere Gruppe besonderes Augenmerk zu legen. Für die zahlenmäßig geringfügig kleinere Personengruppe mit Migrationshintergrund und Sprachbildungsbedarf in Deutsch müsste wiederum die Zielgruppendefinition geschärft werden, damit Angebote zur Alphabetisierung und Basisbildung mit Zweitsprache Deutsch tatsächlich vorrangig bildungsbenachteiligten Personen zugutekommen. Für daran anschließende

Forschungsarbeiten sei auf die für Deutschland entwickelte Typologie des funktionalen Analphabetismus (vgl. Sahrai et al., 2011) als wichtiger Ausgangspunkt verwiesen. Ansatzpunkte hierfür bieten auch die Befunde von Bönisch und Reif in diesem Band: In Bezug auf Personen mit niedriger Lesekompetenz zeigt sich nämlich, dass die Gruppe mit Migrationshintergrund über besonders niedrige Lesekompetenz (Kompetenzstufe unter 1) verfügt und auch absolut über die Hälfte der Personen auf Kompetenzstufe unter 1 stellt; in Kompetenzstufe 1 hingegen befinden sich mehrheitlich die in Österreich geborenen, deutschsprachigen Personen.

Der höhere Frauenanteil und der höhere Anteil an Älteren innerhalb der Risikogruppe, wobei im Rahmen von PIAAC die über 65-Jährigen überhaupt nicht berücksichtigt wurden und angesichts des im Alter generell abflachenden Kompetenzniveaus eine noch größere Gruppe an älteren Betroffenen vermutet werden muss, sollten Ausgangspunkte für entsprechende Aktivitäten markieren. Für die Gruppe mit niedriger Lesekompetenz konnte kein geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt werden (vgl. Bönisch & Reif in diesem Band), daher muss davon ausgegangen werden, dass der diesbezügliche Bedarf eher in den Bereichen Alltagsmathematik und IKT liegt. Für die Gruppe der älteren Frauen konnte deren Benachteiligung hinsichtlich der Alltagsmathematik- und Problemlösekompetenz gezeigt werden (vgl. Kolland, Wanka & Gallistl in diesem Band). Ein solches Bemühen um diese Zielgruppen läge allerdings teilweise konträr zu Vorstellungen ökonomischer Verwertbarkeit von Bildung, da es sich doch auch um Frauen, die sich um Kinder und Familie kümmern (die sogenannte „stille Reserve“), und bereits Pensionierte, also aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedene, handelt. Hierbei stellen sich Fragen nach der Erreichbarkeit und der Ansprache dieser Zielgruppen sowie nach passenden Angebotsformaten; ganz grundlegend jedoch sollte eine Orientierung auch an Bildungsbedürfnissen und nicht nur an zugeschriebenen Bedarfen leitend sein. Diese Aufgaben könnten die sich als allgemein verstehenden Erwachsenenbildungseinrichtungen (stärker) ausgestalten.

### **Konsequenzen für zielgerichtete bildungspolitische Steuerungsaufgaben**

Die Analyseergebnisse zu Bildungshintergrund und Bildungsabschlüssen zeigen wesentliche Ansatzpunkte für präventives Handeln im Erstausbildungssystem auf. Familial bedingte Nachteile (Effekte sozialer Herkunft) müssten dringend mit frühkindlichen Bildungsangeboten abgefedert werden. Der nachhaltige Kompetenzaufbau in der nicht-gymnasialen Unterstufe müsste intensiviert werden, schließlich hat der überwiegende Teil der Risikogruppe die Hauptschule (inkl. alternativer Mittelstufenformen) besucht. Gleiches gilt auch für Berufsschule und betriebliche Lehrlingsausbildung.

Für kompensatorische Ansatzpunkte sollte das Arbeitsmarktservice (AMS) genutzt werden, hat es doch unmittelbaren Zugang zu einem bedeutenden Teil der Zielgruppe. Personen mit (maximal) Pflichtschulabschluss weisen nämlich das mit Abstand größte Risiko arbeitslos zu

werden, auf und stellen mit 46,3% den überwiegenden Teil der Arbeitslosen. Personen mit Lehrabschluss weisen ebenfalls ein erhöhtes Risiko arbeitslos zu werden auf und stellen mit 33,7% den zweitgrößten Anteil an den Arbeitslosen (vgl. AMS, 2014). Innerhalb der Risikogruppe sind rund 30.000 bis 40.000 Personen arbeitslos. Für zielgruppenadäquates, kompensatorisches Handeln wären die AMS-Beratungsleistungen qualitativ auszubauen, um eine Bildungsbedarfs- und Bedürfnisorientierung im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik gewährleisten zu können. Eine strukturelle Verschränkung von Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik wird aber erst gelingen, wenn mit Alphabetisierungs- und Basisbildungseinrichtungen neue Wege der Kooperation gefunden werden, verfügen doch vielfach nur diese Einrichtungen über die notwendige zielgruppenspezifische Expertise für die Ansprache, Planung und Umsetzung entsprechender Bildungsangebote.

### **Erreichbarkeit erwerbstätiger Betroffener**

Da der überwiegende Teil der Betroffenen (57,2% nach dem Labour-Force-Konzept, das sind rund 310.000 Personen) in Erwerbsarbeit steht, sollte dieser Gruppe besonderes Augenmerk geschenkt werden. Nach den Berufshauptgruppen finden sich Betroffene vielfach unter den Hilfsarbeitskräften sowie in Dienstleistungsberufen/Verkauf, in Handwerks- und verwandten Berufen, unter den Anlagen- und Maschinenbedienerinnen und -bedienern und in Montageberufen. Betrachtet man die Wirtschaftszweige, in denen die Risikogruppe am häufigsten zu finden ist, so sind dies: Handel, Industrie, Öffentliche Verwaltung (inkl. Sozialversicherung, Erziehung und Unterricht), Beherbergung und Gastronomie sowie Bau. Nach der Größe der Arbeitsstätte sind Personen mit Basisbildungsbedarf überwiegend in Kleinst- und Kleinbetrieben beschäftigt. Als Forschungsaufgabe stellt sich die Analyse der Erfordernisse solcher Betriebe für Planung und Umsetzung entsprechender arbeitsplatzorientierter Basisbildungsangebote. Diese müssten zumindest den Erhalt, besser noch die Entwicklung von entsprechenden Kompetenzen zum Ziel haben.

### **Bewältigung arbeitsplatzspezifischer Anforderungen**

Der überwiegende Teil der Risikogruppe (58,7%) ist auf Arbeitsplätzen mit Anforderungsniveau 2 (Differenzierung nach ISCO-08 Anforderungsniveaus) beschäftigt, wofür Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen und im Umgang mit IKT per definitionem erforderlich sind. Auch auf Arbeitsplätzen mit den Anforderungsniveaus 3 und 4 finden sich Personen aus der Risikogruppe. Als Forschungsdesiderat müssten vertiefte Untersuchungen zur Bewältigung von doch relativ komplexen Anforderungen vorgenommen werden (siehe dazu auch die Beiträge, die Mismatch in unterschiedlicher Weise aufgreifen: Vogtenhuber bzw. Bock-Schappelwein sowie Egger-Subotitsch & Schneeweiss in diesem Band). Hieraus ließen sich auch konzeptionelle Hinweise für die Gestaltung arbeitsplatzorientierter oder -integrierter Basisbildungsangebote gewinnen. In diesem Zusammenhang wäre auch die lernförderliche Bewältigung von Anforderungen, wie etwa im

Konzept „Lernen im Prozess der Arbeit“ (vgl. Dehnbostel, 2007) gefasst, eine genaue Untersuchung wert. Daran anschließend müsste gefragt werden, wie solche informellen, zum Teil selbstgesteuerten Lernprozesse unterstützt werden könnten (siehe dazu auch die Beiträge in diesem Band, die informelles Lernen thematisieren: Stöger & Peterbauer; Hefler & Markowitsch; Iller, Mayerl & Schmid). Da immerhin 26,5% der Betroffenen die Frage nach dem eigenen Weiterbildungsbedarf bejaht und damit einen gewissen Bedarf signalisiert haben, wäre es angezeigt, bedarfsorientierte Angebote zu realisieren bzw. entsprechende Methoden der Bedarfserschließung zu entwickeln und zu implementieren. Damit verbunden wären auch Aspekte der zielgruppenspezifischen Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung des Weiterbildungspersonals und anderer Schlüsselkräfte im betrieblichen Umfeld (betriebliche Interessenvertreterinnen und -vertreter u.a.). Über mögliche Weiterbildungsbarrieren (Nicht-Teilnahme trotz Bereitschaft) war auf Basis der vorliegenden Daten keine Aussage möglich, daher müssten bisherige Weiterbildungsaktivitäten bzw. Gründe für Nicht-Teilnahme trotz Bereitschaft von Personen mit Basisbildungsbedarf vertieft erforscht werden, ob hier eventuell zusätzliche, spezifische Problemlagen vorliegen.

#### **Forschungsdiesiderata bezogen auf Teilhabe Betroffener**

Betroffene sind, zwar in geringerem Ausmaß als die Vergleichsgruppe aber durchaus, ehrenamtlich aktiv. Hier stellt sich die Frage, welche Kompetenzen für die konkrete ehrenamtliche Tätigkeit notwendig sind, welche bereits mitgebracht und auf welchen Wegen fehlende entwickelt werden, ob es hierfür Unterstützungsstrukturen für Individuen oder jene Organisationen, die sich wesentlich auf Freiwilligenarbeit stützen, gibt und letztlich, welche effektiven Lernergebnisse feststellbar sind.

Die datenbasierten Ergebnisse zum politischen und sozialen Vertrauen sind wenig positiv, auch zeigt die subjektive Einschätzung des eigenen Gesundheitszustands durch die Risikogruppe Handlungsbedarf auf. Forschungen müssten in mehrere Richtungen gehen. Wirkungsforschung wäre in Hinblick auf politische Bildung und Gesundheitsförderung als Inhalte von Alphabetisierungs- und Basisbildungsangeboten aufschlussreich. Hinsichtlich des Gesundheitsaspekts müssten Verhältnisfaktoren als wesentliche strukturelle Bedingungsfaktoren des Gesundheitsstatus der Bevölkerung fokussiert und psychosoziale Belastungen der Betroffenen strukturell reduziert werden. Gesundheitsaspekte in Alphabetisierungs- und Basisbildungsangeboten zu beachten und in diese zu integrieren ist sicher wichtig und richtig, jedoch ersetzen diese die dringend erforderlichen strukturellen Abfederungen der Auswirkungen eines niedrigen sozioökonomischen Status nicht. Untersucht werden müsste überdies, ob und in welcher Weise die Steigerung von politischem und sozialem Vertrauen durch Teilhabe an Bildung tatsächlich erreicht werden kann.

## Literatur

AMS (2014). Arbeitsmarkt & Bildung – Jahreswerte 2013 (AMS info 265). Im Internet: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/amspub.asp?jahr=2014&first=0&sid=679806107>.

Bindl, A.-K., Schroeder, J. & Thielen, M. (2011). Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brugger, E., Doberer-Bey, A. & Zepke, G. (1997). Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Dehnbostel, P. (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Doberer-Bey, A. (2012). „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Wien: Praesens.

Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V. und Stuttgart: Klett.

Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.). Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 11-31.

Fickler-Stang, U. (2011). Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, S. 111-126.

Gold, A. (2011). Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster: Waxmann.

Hurrelmann, K. (2006). Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 6. Aufl. Weinheim; München: Juventa.

Initiative Erwachsenenbildung (2013). Monitoring Jahresbericht 2012/13 zum Stichtag 31.07.2013 über den Zeitraum von 01.08.2012 bis 31.07.2013. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (unveröffentlicht).

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

Krenn, M. (2013). Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen (Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2013). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011). Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen (Stand: 15.9.2011). O.O.

Nuissl, E. (2000). Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. OECD (2009). PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition. OECD Publishing.

OECD (2013). OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publishing.

Reif, M. & Peterbauer, J. (2013). svyPVpack: Package for complex surveys including plausible values. Wien. Abgerufen von <http://CRAN.R-project.org/package=svyPVpack>.

Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2011). Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Sahrai, D., Gerdes, J., Drucks, S. & Tuncer, H. (2011). Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.). Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 33-58.

Schiersmann, C. (2006). Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Statistik Austria (2011). Systematik der Berufe. ÖISCO-08. Band 1: Einführung, Grundstruktur, Erläuterungen. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (2012). IKT-Einsatz in Haushalten 2012. Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Haushalten 2012. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (2013a). Erwachsenenbildung 2011/12. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (2013b). Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.

Stöger, E. & Bönisch, M. (2011). Ziele und Design von PIAAC: Ein Statusbericht zur Studie über Alltagsfähigkeiten Erwachsener in Österreich. In: Schlögl, P., Wieser, R. & Dér, K. (Hrsg.). Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien: Lit, S. 131-151.

Thielen, M. (2013). Erwerbskarrieren und funktionaler Analphabetismus. Die Bedeutung von Literalität in Erwerbskarrieren von Teilnehmenden an Lese- und Schreibkursen. Empirische Sonderpädagogik, 3/2013, S. 205-221.

Tröster, M. (2005). Neue Medien und Grundbildung. Herausforderungen – Konzepte – Instrumente. In: Tröster, M. (Hrsg.). Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 10-48.

Tröster, M. (2010). Alphabetisierung – Grundbildung. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16f.

Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, H., Grell, P. & Niesyto, H. (Hrsg.). Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed, S. 11-39.

### 3.1.3 Manfred Krenn - Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“ (Auszug) <sup>24</sup>

Originalbeitrag:

Krenn, Manfred. (2013). Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Materialien zur Erwachsenenbildung, H. 1. Wien. Online verfügbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2013-1\\_aus\\_dem\\_Schatten\\_des\\_Bildungsduenkels.pdf](https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf)

[...]

#### Mechanismen/Muster der Bildungsbenachteiligung – zum Entstehungszusammenhang von Schriftsprachschwächen

Dem Ansatz der vorliegenden Untersuchung gemäß wird das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen nicht als individuelles Kompetenzdefizit konzipiert, sondern als komplexes soziales Phänomen von Bildungsbenachteiligung. Demnach richtet sich der Blick von einer isolierten Betrachtung individueller Kompetenzen auf jene sozialen Zusammenhänge, die einen Erklärungswert für das Phänomen besitzen. Insofern war ein Fokus der empirischen Arbeit darauf gerichtet, jene Prozesse der Bildungsbenachteiligung zu rekonstruieren, die zur Vermeidung einer vollständigen Aneignung von Schriftsprachkompetenzen bei den interviewten Personen geführt haben.

Bildungsbenachteiligung ist ein soziales Phänomen, das weit über den hier behandelten Rahmen hinausreicht und weitaus mehr Menschen betrifft, als jene, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben<sup>25</sup> aufweisen. D.h. Bildungsbenachteiligung kann unterschiedliche Formen annehmen, aber v.a. auch unterschiedliche Effekte im Sinne von Konsequenzen für die Biografien von Individuen nach sich ziehen. In unserem Zusammenhang interessieren v.a. jene spezifischen sozialen Prozesse, die zum Entstehen jener extremen Form von Bildungsbenachteiligung führen, die eine mangelhafte oder sogar Nichtaneignung von Schriftsprachkompetenzen darstellt, und damit zur Vorenthaltung einer in einer Schriftsprachgesellschaft entscheidenden Handlungsressource.

Um allerdings die Effekte dieser extremen Form der Bildungsbenachteiligung auf das Leben von Menschen angemessen abbilden zu können, reicht es nicht aus, sich auf den Entstehungszusammenhang zu beschränken. Bildungsbenachteiligung als soziales Phänomen

---

<sup>24</sup> Die Nummerierung der Abschnitte des Originalbeitrags wurde entfernt [PS]

<sup>25</sup> Zumindest sind das jene Fälle, in denen sich das aus den biographischen Erzählungen mit einiger Sicherheit rekonstruieren ließ.

ist nur im Kontext des gesamten Lebenszusammenhangs – und das bedeutet im Kontext der Biografie davon Betroffener – angemessen zu rekonstruieren. Dadurch geraten Aspekte der Kumulierung von Benachteiligungen in den Blick, aber auch gesellschaftliche Umgangsformen und individuelle Bewältigungsstrategien. Erst in einem solch umfassenden Zugriff kann der Komplexität des sozialen Phänomens Rechnung getragen werden, so die Intentionen der vorliegenden Studie. Deshalb widmet sich dieses Kapitel der Rekonstruktion von Mustern und Mechanismen der Bildungsbenachteiligung und fokussiert damit auf den Entstehungszusammenhang des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen sowie auf Aspekte der Perpetuierung im Kontext von Erwerbsbiografien. Im nachfolgenden Kapitel werden dann auch Strategien der Bewältigung von extremer Bildungsbenachteiligung sowie in der Folge Bildungsprozesse [...] herausgearbeitet. Der Aspekt des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Phänomen und dessen Auswirkungen auf das Leben der davon Betroffenen werden in einem späteren Abschnitt [...] behandelt.

Im Folgenden werden also jene Mechanismen von Bildungsbenachteiligung rekonstruiert, von denen die interviewten Personen betroffen waren und denen ein hoher Erklärungswert für das Entstehen ihrer Schriftsprachschwächen zukommt. In diesem Sinne werden hier im Folgenden Risikofaktoren bzw. -konstellationen für die mangelhafte bzw. Nichtaneignung von Schriftsprachkompetenzen thematisiert. Im Kern geht es dabei darum, aufzuschlüsseln, worin genau das Spezifische jener Formen von Bildungsbenachteiligung besteht, die zum Entstehen von Schriftsprachmängeln führen.

Auf Basis der Analyse des empirischen Materials handelt es sich dabei um drei zentrale Risikofaktoren, die allerdings nicht getrennt voneinander zu betrachten bzw. zu bewerten sind. Der hohe Erklärungswert als Prädiktoren für Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb liegt v.a. in ihrer Verschränkung und wechselseitigen Beeinflussung bzw. Verstärkung. Es handelt sich dabei um die Faktoren soziale Herkunft, institutionelle schulische Benachteiligung und das Auftreten kritischer Lebensereignisse, die sich in der Analyse als hoch bedeutsam für das Entstehen von Problemen bei der Aneignung von Schriftsprachkompetenzen erweisen. Diesen wird im Folgenden Rechnung getragen, als zunächst Prozesse von Bildungsbenachteiligung aufgrund der sozialstrukturellen Positionierung der Herkunftsfamilie sowie aufgrund sich daran anschließender primärsozialisatorischer Aspekte analysiert werden. Des Weiteren werden Prozesse institutioneller Diskriminierung, die sich in den Erfahrungen der interviewten Personen mit den Bildungsinstitutionen widerspiegeln, thematisiert. Als dritter Faktor kristallisiert sich die Bedeutung kritischer Lebensereignisse heraus, die zum einen als eigenständiger Faktor extrahiert werden können, zum anderen ihre bildungsbenachteiligende Wirkung aber v.a. in Wechselwirkung mit den anderen beiden Faktoren entfalten. Wie wir sehen werden, lassen sich die einzelnen Faktoren in der Analyse der Biografie der Betroffenen nicht durchgängig trennscharf auseinander halten, was jedoch ihre erklärende Kraft nicht schmälert.

## Soziale Herkunft und primärsozialisatorische Aspekte von Bildungsbenachteiligung

Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zu sozialer Ungleichheit im Allgemeinen und zu Bildungschancen im Besonderen zeigen, dass soziale Herkunft einen wichtigen Einflussfaktor für die Lebens- und Bildungschancen von Menschen darstellt. Insofern ist dieser Faktor auch in Zusammenhang mit jener extremen Form der Bildungsbenachteiligung, die hier im Fokus steht, angemessen zu berücksichtigen. Darüber hinaus wird aber auch dem Umstand Rechnung getragen, dass Familienstrukturen ebenfalls einen bedeutenden Einfluss auf Bildungserwerbschancen haben (vgl. Grundmann 1992) und diese wiederum häufig in einem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft stehen. Das bedeutet, dass die Ausstattung mit den in einer Familie verfügbaren sozialen und kulturellen Ressourcen, wie etwa der Bildungsstand der Eltern sowie die sozialen Netzwerke und kulturellen Orientierungen, einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung von Familienstrukturen und die in diesen ablaufenden Bildungsprozesse ausüben. Insbesondere für letzteres spielen die Qualitäten familialer Beziehungsstrukturen, wie etwa Kommunikationsformen und soziale Anerkennung, eine entscheidende Rolle (vgl. Grundmann 1998). Insofern ist die Berücksichtigung dieser Faktoren bei der Rekonstruktion von Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang mit Schriftsprachmängeln von zentraler Bedeutung.

### **Soziale Herkunft**

Wie bereits bei der Beschreibung des Samples deutlich wurde, weist die Streuung der sozialstrukturellen Positionierung der Herkunftsfamilien der interviewten Personen ein Grundmuster mit begrenzter Variation auf, dessen Verortung im sozialen Raum sich in den unteren Regionen und soziokulturellen Milieus bewegt. Dies erschließt sich nicht auf den ersten Blick, sondern bedarf einer genaueren Betrachtung. Denn zwei der interviewten Personen kommen sogar aus mittleren sozialen Milieus. Allerdings stehen bei ihnen die Schriftsprachmängel in Zusammenhang mit (leichten) kognitiven Einschränkungen, die zu Lernbehinderungen führen, die auch durch in der Familie verfügbare hohe soziale und kulturelle Ressourcen nicht wettgemacht werden können. Sieben InterviewpartnerInnen können dem Facharbeitermilieu (zumindest ein Elternteil verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung) und damit (zumindest gemäß der Sozialstrukturanalyse von Vester et al. 2001) ebenfalls dem sehr breiten Spektrum mittlerer sozialer Milieus zugeordnet werden. Allerdings sind dabei, v.a. im Hinblick auf die hier im Mittelpunkt des Interesses stehende Bildungsbenachteiligung, bestimmte Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen lässt sich nicht immer exakt rekonstruieren, ob die Eltern bzw. der Vater tatsächlich eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, da sich einige Interviewte nicht exakt daran erinnern können. Zum anderen handelt es sich um Lehrberufe wie BäckerIn oder KellnerIn, die, wie aus den Biografien einiger Interviewter hervorgeht, durchaus auch für Bildungsbenachteiligte mit Schriftsprachproblemen zugänglich sind. Hingegen stammen zwölf InterviewpartnerInnen

dezidiert aus (schul)bildungsfernen Familien, in denen beide Eltern über keine Berufsausbildung verfügen. Davon nochmals abgegrenzt sind neun InterviewpartnerInnen, die aus Familien kommen, die ich als sozial depriviert bezeichnet habe, da zur (Schul)Bildungsferne der Eltern auch noch eine dauerhafte Armutssituation dazukommt. Eine Differenzierung, die mir gerade in Zusammenhang mit der hier im Zentrum stehenden Problematik bedeutsam zu sein scheint. D.h. (zumindest) zwei Drittel der von mir Befragten weisen einen (schul)bildungsfernen sozialen Hintergrund auf.

Aus dieser sozialstrukturellen Positionierung aufgrund der sozialen Herkunft ergibt sich bereits eine Form der Bildungsbenachteiligung, die darin besteht, dass im Großteil der Familien der von mir interviewten Personen ein Mangel an für die Aneignung von (Schul) Bildung wichtigen Ressourcen zu konstatieren ist, die im vorschulischen Sozialisationsprozess zum Tragen kommen.

### **Familiäre Sozialisationsbedingungen**

Ein auffälliges Merkmal der Familienstrukturen ist die hohe Anzahl an kinderreichen Familien. Fast ein Drittel, nämlich neun Interviewte, kommen aus kinderreichen Familien, wobei die dabei von mir gezogene unterste Grenze bei fünf Kindern liegt und die Bandbreite dabei bis zu Familien mit elf, zwölf und (in einem Fall sogar) fünfzehn Kindern reicht. Dies ist insofern von Bedeutung, als kinderreiche Familien v.a. in den unteren Regionen des sozialen Raums ein erhöhtes Armutsrisiko aufweisen und dies auch einen Impact auf bildungsrelevante Ressourcen hat. Zum Mangel an materiellen Ressourcen kommt in der Regel auch eine aufgrund der Vielzahl an Kindern geringere elterliche Zuwendung und Unterstützung zum Tragen. Insofern könnte man Kinderreichtum in Familien der unteren sozialen Milieus durchaus als Risikofaktor für „funktionalen Analphabetismus“ bezeichnen, der allerdings nicht alle Kinder derselben Familie gleichermaßen betrifft.

Vierzehn der Interviewten, und damit fast die Hälfte, weisen eine intakte Familienstruktur auf, wenn man darunter in einem wenig differenzierten Sinne das Vorhandensein einigermaßen stabiler Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern und v.a. zwischen Eltern und Kindern versteht. Diese eher grobe und damit auch vorsichtige Fassung der Familienstrukturen bietet sich v.a. auch deshalb an, da nicht in allen Interviews detaillierte Informationen über die familialen Beziehungen im Kindes- und Jugendalter vorliegen.

Knapp ein Drittel der Interviewten im Sample, nämlich neun, sind in Familien mit problematischen Beziehungsmustern aufgewachsen, die z.T. massive negative Auswirkungen auf die Sozialisationsprozesse, die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung von Handlungsbefähigung der Heranwachsenden nach sich ziehen. Als problematische Beziehungsmuster werden in diesem Zusammenhang Gewalterfahrungen in der Familie gefasst, die von regelmäßigen körperlichen Züchtigungen über den Einsatz massiver

körperlicher Gewalt bis zu sexuellem Missbrauch reichen. Dazu zählen aber auch Alkoholismus der Eltern bzw. eines Elternteils, ständige Konflikte zwischen den Eltern sowie massiver Entzug von Zuwendung und instrumentelle Erziehungsformen. Dass sich daraus erhebliche Benachteiligungen für Bildungserwerbsprozesse ergeben, liegt auf der Hand. In diese Kategorie fallen auch Konstellationen der Überforderung von Familien, etwa AlleinerzieherInnen mit geringen sozialen Ressourcen und vielen Kindern – eine Konstellation, die etwa auch in „vollständigen“ Familien auftreten kann, wenn der Vater in seiner Ernährerrolle „auf Montage“ und damit jahrelang kaum im Alltag vorhanden ist. Zwei Personen weisen darüber hinaus ebenfalls extrem schwierige Sozialisationsrahmen auf, da sich durch Pendeln zwischen Heimen und (Pflege)Familie(n) ein derart zerrissener Sozialisationskontext etabliert, dass man kaum von einer (durchgängigen) Familienstruktur sprechen kann.

Damit weist ein nicht unbeträchtlicher Teil der Interviewten dieses Samples zusätzlich zur niedrigen soziostrukturellen Positionierung Risikofaktoren auf, die aus den familialen Strukturen resultieren und ebenfalls bildungsbenachteiligend wirken.

Dazu kommen aber noch weitere Faktoren, die zusätzlich spezifisch negative Auswirkungen auf die schulische Performanz beinhalten. Dies bezieht sich zum einen auf den häufigen Wechsel des Wohnortes in der Kindheit, der in drei Fällen gehäuft aufgetreten ist. Dies war für die Heranwachsenden jeweils auch mit einem Schulwechsel verbunden, was eine kontinuierliche schulische Karriere verhinderte. Die ohnehin bereits geringe Ausstattung mit sozialen Ressourcen macht diese Wechsel für die Betroffenen zu prekären, destabilisierenden Ereignissen für ihre schulische Leistungsfähigkeit.

Ein weiterer Aspekt, der in Zusammenhang mit primärsozialisatorischen Benachteiligungseffekten v.a. im bäuerlichen Milieu, das im Sample stark vertreten ist, auftritt, ist die frühzeitige Einbeziehung der Kinder in die Subsistenzarbeit des bäuerlichen Familienbetriebs. Verstärkend nachteilig auf den Schriftspracherwerb wirkt sich das v.a. in jenen Konstellationen aus, in denen ohnehin bereits Lernschwierigkeiten bestehen und wenn die Einbeziehung ein bestimmtes Maß überschreitet, sodass die schulische Beteiligung empfindlich eingeschränkt wird, wie dies bei drei Interviewpersonen der Fall war. „Wenn sie dich gebraucht haben, haben sie dich daheim gelassen. So wie es beim Heu oder Obst war und so.“, beschreibt etwa Herr Walder lapidar die Situation während seiner Schulzeit.

Insgesamt wird bei der Beschäftigung mit der sozialen Herkunft, den Familienstrukturen und bestimmten Aspekten der Primärsozialisation deutlich, dass diesen bereits ein beträchtliches Potenzial an benachteiligenden Faktoren innewohnt, die einen (negativen) Einfluss auf den schulischen Bildungserwerb ausüben. Dieses besteht v.a. darin, dass die Sozialisationsbedingungen, die nicht alle, aber doch ein nicht unbeträchtlicher Teil der interviewten Personen als Heranwachsende in der vorschulischen Kindheitsphase vorgefunden hat, wenig

Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten bereit halten, v.a. was die Vorbereitung auf schulische (Lern)Anforderungen betrifft. Was (Groh-Samberg/Grundmann 2006: 16) für die Bedeutung von familiären Sozialisationsbedingungen für soziale Ungleichheit im Kindesalter im Allgemeinen hervorheben, gilt auch für Prozesse der Bildungsbenachteiligung:

„Materielle Armut stellt, ebenso wie problematische, familiale Beziehungsmuster, einen *zusätzlichen* Risikofaktor dar, der den strukturellen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lebenschancen von Kindern *nochmals* verstärkt“ (Hervorh. im Original).

Insofern stellt die Herkunft aus den unteren sozialen Milieus des Sozialraums bereits ein Risiko für gesellschaftliche Benachteiligung dar, das sich in Bezug auf den institutionellen Bildungserwerb weiter spezifiziert.

In ganz wenigen Fällen (zwei) könnte man sogar versucht sein, von einer sozialen Vererbung von Schriftsprachmängeln zu sprechen, da ein Elternteil ebenfalls bereits große Probleme beim Lesen und Schreiben aufweist. Allerdings greift eine solche Interpretation entschieden zu kurz. Dies geht allein schon aus dem Umstand hervor, dass selbst in diesen beiden Fällen, aber auch in fast allen anderen, nicht alle Geschwister der Betroffenen Probleme mit dem Schriftspracherwerb hatten. Als paradigmatisches Beispiel kann in diesem Zusammenhang der Sozialisationshintergrund von Herrn Schrader angeführt werden. Er kommt aus einer sozial deprivierten Familie mit insgesamt sieben Kindern und wächst in einer Armensiedlung auf. Der Vater ist Alkoholiker und „funktionaler Analphabet“. Während er seinen Angaben zufolge der Einzige mit Problemen beim Schriftspracherwerb ist, haben Brüder von ihm möglicherweise Grundbildungsbedarf in Mathematik, während drei seiner Schwestern eine Berufsausbildung als Berufsschullehrerin, Kindergärtnerin und Köchin absolviert haben. Schriftsprachmängel können demnach weder über einen Prozess der sozialen Vererbung noch allein aufgrund der sozialen Herkunft sowie der Familienstrukturen erklärt werden. Diese müssen durchaus als relevante Risikofaktoren für Formen der Bildungsbenachteiligung im Entstehungszusammenhang von Schriftsprachschwächen betrachtet werden, stellen aber keine hinreichende Erklärung für dieses soziale Phänomen dar. Dazu müssen noch weitere Faktoren in die Analyse einbezogen werden.

### **Kritische Lebensereignisse mit Risikopotenzial für Entwicklungs- und Bildungsverläufe**

Aus den Analysen der biografischen Verläufe der in diesem Projekt interviewten Personen geht hervor, dass kritische Lebensereignisse als eigenständiger Risikofaktor für Bildungsbenachteiligung wirken, wie dies bereits Bauer et al. (2010) erstmals für den Entstehungszusammenhang von Schriftsprachmängeln herausgearbeitet haben. Unter kritischen Lebensereignissen versteht man demnach (mit Bezug auf Filipp 1995: 3 ff)

„[...] im Leben einer Person auftretende Ereignisse, die durch Veränderungen der Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und denen mit entsprechender Anpassung begegnet werden muss. Sie erzeugen Probleme oder Verluste, die als Herausforderungen wahrgenommen werden können und somit eine Chance für positive Entwicklungen darstellen oder als Risiken für Fehlanpassungen und Störungen wirken“ (Bauer et al. 2010: 73).

Wie die AutorInnen herausstellen, ist das entscheidende Hauptmerkmal eines kritischen Lebensereignisses die Störung der Person-Umwelt-Passung. Die Konzeption der Person-Umwelt-Passung geht auf das in der Stressforschung entwickelte Person-Environment-Fit-Modell von Caplan (1983) zurück, das auf die Beziehung von Anforderungen (Stressoren) und Ressourcen abstellt. Darin wird das Entstehen von Stress auf eine mangelnde Passung zwischen einer Person und ihrer Umwelt zurückgeführt. Wobei sich in der Folge der daran orientierten Forschung heraus kristallisierte, dass für psychische Gesundheit und das Wohlbefinden v.a. die subjektive Person-Umwelt-Passung von Bedeutung ist (Edwards et al. 1998).

„Unser Denken und Handeln ist eingebettet in ein Passungsgefüge zwischen uns und unserer sozialen, räumlichen und dinglichen Umwelt, d.h. es herrscht eine relative Passung zwischen Handlungsoptionen und Handlungsmöglichkeiten auf der einen Seite und Handlungsspielräumen und Anforderungen auf der anderen Seite“ (Filipp/Aymanns 2010: 12).

Veränderungen der Person-Umwelt-Passung treten im Leben von Menschen immer wieder auf und können häufig auch adaptiv bewältigt werden. Eine belastende Störung dieses Verhältnisses liegt dann vor, wenn eine Person subjektiv das Gefühl hat, mit den ihr verfügbaren Handlungsoptionen und -möglichkeiten, die sich vielfach zu Handlungsrouinen verdichten, die (geänderten) Anforderungen nicht bewältigen zu können. D.h. zu einem kritischen Lebensereignis können solche Veränderungen also dann werden, wenn die Person sich davon überfordert fühlt und subjektiv keine Möglichkeiten der Anpassung (des sog. coping) der eigenen Handlungsmöglichkeiten an die neuen Herausforderungen sieht. Filipp/Aymans (2010: 13) präzisieren das folgendermaßen:

„Bei aller Unterschiedlichkeit ist es die grundlegende Eigenschaft kritischer Lebensereignisse, dass sie das Person-Umwelt-Passungsgefüge attackieren, es in einen Zustand des Ungleichgewichts überführen, dass sie subjektive Theorien als die bislang unhinterfragten Gewissheiten erschüttern und dass sie heftige Emotionen auszulösen in der Lage sind und den Betroffenen nicht selten den Schlaf, den Appetit und die Lebenslust rauben. Die Botschaft, die solche Ereignisse transportieren, lautet in der Regel, dass die Welt nicht mehr die ist, die sie einmal war, und dass die

Betroffenen nicht mehr die sind, die sie einmal waren. Die bisherige Sicht der Dinge greift nicht mehr; die Person und ihre Umwelt – sie passen nicht mehr zueinander.“

Allerdings ist das Eintreten eines kritischen Lebensereignisses für die Betroffenen zwar eine massive Herausforderung, aber trotz allem eine mit prinzipiell offenem Ausgang: sie kann positiv bewältigt werden oder aber krisenhafte Folgen nach sich ziehen. Dies hängt wiederum von den zur Bewältigung zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie vom Verlauf der Bewältigung ab.

Insofern liegt das Erklärungspotenzials dieses Faktors für den mangelhaften Erwerb von Schriftsprache nicht im Eintreten des Ereignisses selbst, sondern in den Rahmenbedingungen und Ressourcen, die zu seiner Bewältigung zur Verfügung stehen. Zunächst ist für unseren Zusammenhang von Bedeutung, dass sich solche kritischen Lebensereignisse in den Biografien der von mir interviewten Bildungsbenachteiligten in durchaus gehäufter Maß identifizieren lassen. Dies ist insofern nicht überraschend, als aufgrund des spezifischen Risiko- und Gefährdungspotenzials, das in die Lebensbedingungen und Lebenswelten von gesellschaftlich benachteiligten Personen aus den unteren Milieus des Sozialraums eingelagert ist, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens kritischer Lebensereignisse weitaus höher ist als in jenen der oberen Regionen des Sozialraums. Gleichzeitig sind die Ressourcen zu deren Bewältigung in diesen sozialen Milieus aber bedeutend geringer, sodass die Wahrscheinlichkeit einer positiven Bewältigung sinkt. Gerade in Bezug auf negative Auswirkungen von kritischen Lebensereignissen auf den Schriftspracherwerb ist auch der Zeitpunkt ihres Eintretens von maßgeblicher Bedeutung.

Um welche Art von Erlebnissen handelt es sich nun, die sich zu kritischen Lebensereignissen mit Risikopotenzial für den Schriftspracherwerb auswachsen können? Im vorliegenden Sample waren dies folgende: Unfall/Krankheit, häusliche Gewalt, Zuschreibung eines Außenseiterstatus, Tod eines Elternteils, Herabsetzungen durch Lehrpersonal oder Familienmitglieder sowie Flucht/Migration. Insgesamt lassen sich solche kritischen Lebensereignisse, je nachdem wie man sie im Einzelfall bewertet, in insgesamt fünfzehn oder neunzehn Fällen identifizieren. Ich werde sie im Folgenden im Einzelnen ausführen und mit Beispielen veranschaulichen.

Diese kritischen Lebensereignisse sind natürlich immer in die spezifische Situation der individuellen Biografie eingelagert und entfalten in diesem Rahmen ihre spezifische Wirkung. Sie sind deshalb auch nur in diesem Rahmen angemessen zu erfassen und zu verstehen.

## **Unfall/Krankheit**

Beim kritischen Lebensereignis Unfall bzw. Krankheit, von dem in meinem Sample vier Personen betroffen waren, handelt es sich um schwere Unfälle oder Krankheiten, die monatelange (in einem Fall sogar mehrjährigen) Krankenhausaufenthalte nach sich ziehen und damit auch ebenso lange schulische Absenzzzeiten.

Bei Herrn Schrader, der aus einer sozial deprivierten Familie kommt, ist es ein Radunfall mit sechsmonatiger Schulauszeit, der den entscheidenden Einschnitt in seiner Schulkarriere darstellt. Die ohnehin bereits benachteiligenden Ausgangsbedingungen für die Bewältigung der Schulanforderungen aufgrund der familiären Sozialisation werden dadurch weiter verschärft und bieten geringe Ressourcen zur Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses zumindest in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Dazu kommt die inadäquate Reaktion des institutionellen Bildungssystems auf dieses für ihn in Bezug auf den Schriftspracherwerb kritische Lebensereignis. Im folgenden Ausschnitt aus dem Interview verdichtet sich der Zusammenhang von benachteiligenden Ausgangsbedingungen, kritischem Lebensereignis und fehlender Unterstützung durch Schule und Elternhaus:

„Mir hängt vielleicht der Unfall auch nach, da nach der 1. Klasse. ... Ich habe das ... am Anfang schon das Problem gehabt. Das war das einzige, wie ich in den Kindergarten gegangen bin, und nix gefördert und ... Und da ist daheim auch nix gelesen worden und so. Und das einzige Gute, im Merken und im Rechnen war ich ... Da habe ich nicht das Problem gehabt. Das ist halt ... früher war man mehr draußen, da ist halt lesen oder so nicht so wichtig. Meine Eltern ... wenn ich woanders aufgewachsen wäre, wäre es vielleicht anders abgerannt wie ..., wenn das Nummer 1 gewesen wäre. Meine Mutter hat mehr Stress gehabt mit 7 Kindern. Mein Vater nie, der hat viel getrunken, wie er heimgekommen ist. Da ist es auch immer zugegangen. Das ist ... die hat auch nicht so viel Unterstützung gehabt. Und das ist ... Wenn du die Schwächen hast, ich weiß das, das ist ... was willst du denn nachher weitergeben? Das traust du dir selber nicht zu. Was willst du dann deinem Kind geben und so? Ja.“

## **Häusliche Gewalt**

Häusliche Gewalt als kritisches Lebensereignis kann unterschiedliche Formen annehmen. Das reicht vom Entzug von körperlicher und psychischer Zuneigung durch Separierung ins Kinderheim über kontinuierliche körperliche Züchtigungen bis zu massiver körperlicher Gewalt und sexuellem Missbrauch. Dabei treten die häusliche Gewalt und damit das kritische Lebensereignis zumeist schon im Vorschulalter auf, mit allen negativen Konsequenzen, die sich daraus für die Persönlichkeitsentwicklung von heranwachsenden Kindern ergeben. In den massiveren Fällen handelt es sich dabei um schwere Traumata, die zumeist unbehandelt bleiben und sich bei den betroffenen Kindern unter anderem in Störungen der Sprachentwicklung (Stottern in verschiedenen Schweregraden)

niederschlagen. Es liegt auf der Hand, dass dies gerade im Hinblick auf die schulischen Anforderungen massive Benachteiligungen bedeutet. Aber auch hier zeigt sich wiederum, dass diese vorschulischen Benachteiligungen sich durch die schulischen Reaktionen darauf weiter verschärfen. Die Sprachstörungen werden häufig als Anlass für eine Separierung in die Sonderschule genommen, womit häufig endgültig der Weg für die Ausbildung von Schriftsprachmängeln gelegt wird.

Herr Kühner kommt aus einer Familie mit auf den ersten Blick relativ intakten Familienstrukturen. Der Vater ist als Schweißer allerdings „auf Montage“ und daher immer nur am Wochenende für 2-3 Stunden für ihn greifbar, die Mutter Schneiderin und quasi Alleinerzieherin. Er erzählt, dass er, der als Mittlerer in der „Sandwichposition“ der Geschwisterreihenfolge (drei Kinder) steckt, von seiner Mutter häufig Schläge einstecken muss. Herr Kühner hat von Anfang an Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache, sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben. Dazu kommt ein nach seinen Angaben extremes Stottern. Er wird, nachdem er in der ersten Klasse negativ beurteilt wird, in die Sonderschule überwiesen. D.h., der Beginn seiner Schullaufbahn markiert für Herrn Kühner bereits einen markanten Einschnitt in seinem Leben.

„Und da war ich dann eh schon einmal bei einem Psychiater, weil angeblich habe ich da Probleme gehabt, eh mit dem Lesen und mit dem Schreiben, wegen dem Ausdruck, weil ich nicht genau gewusst habe, wie ich es am besten rüberbringen soll. Dann habe ich angefangen zum Stottern, extrem aber. Da habe ich teilweise keine 4 Wörter herausgebracht, ohne dass ich nicht gestottert hätte. Und dann, ja, es war ziemlich brutal, überhaupt in der Schule. ... Weil ich bin nachher dann von der 1. Klasse, noch einmal 1. Klasse, weil ich sitzen geblieben bin. Dann habe ich automatisch ... bin ich dann in die Sonderschule gekommen. Und dann von der Sonderschule ... dann hat es natürlich eine komplette Umstellung gegeben, weil ich teilweise mit dem Rechnen und mit anderen Sachen gut war, wo ich praktisch den anderen weit schon voraus war, aber mit dem Lesen bin ich dann noch mehr zurückgefallen, als ich dann schon war.“

### **Zuschreibung eines Außenseiterstatus**

Ein kritisches Lebensereignis kann sich auch zu einer chronischen Erfahrung auswachsen, was dann besonders massive negative Folgen für die Betroffenen nach sich zieht. Dazu kommt es, wenn heranwachsenden Kindern aus unterschiedlichen Gründen ein sozialer Außenseiterstatus zugeschrieben wird, wovon fünf Personen im Sample betroffen waren, der zu einer dauerhaften sozialen Ausgrenzung bzw. zu dauerhafter sozialer Beschämung führt.

Am Beispiel von Herrn Mössner wird deutlich, dass sich ein solcher Außenseiterstatus erst an bestimmten (normativen) Übergängen in der Lebensgeschichte konstituieren kann. Sein Vater ist Bäcker und seine Mutter Hausfrau, und er wächst in einer weitgehend intakten Familie auf. Auch bei ihm wird der Schuleintritt zu einer entscheidenden Zäsur im Sinne eines kritischen Lebensereignisses. Herr Mössner ist von Beginn an der Herabwürdigung, dem Spott und der sozialen Ausgrenzung durch seine MitschülerInnen ausgesetzt. Er hat zum einen einen Sprachfehler (S und R-Aussprache) und zum anderen Probleme mit einer starken Braunfärbung seiner Zähne, was ihn kontinuierlich zum Gespött der MitschülerInnen und damit zu einem sozialen Außenseiter in der Schule macht. Dies bestimmt auch seine Erinnerungen an die Schulzeit.

„Na, ich habe eigentlich nicht viel Erinnerung. Ich bin eigentlich immer nur sekkiert worden, eigentlich, in der Schule. von den Schülern, weil ich habe schlechte Zähne gehabt. Ich habe schlechte Zähne auch noch gehabt, die habe ich mir erst richten lassen. Und die haben gesagt: „Ja, du kannst nicht Zähneputzen“ und lauter solche Sachen. Die waren komplett braun halt. Die haben mich eigentlich immer ausgegrenzt und alles.“

In seinem Fall genügt ein relativ unbedeutendes körperliches Detail (braune Zähne) um ihn zu einem Außenseiter zu stempeln. Schule ist für ihn ab diesem Zeitpunkt ein Ort ständiger Herabwürdigung und Ausgrenzung, was die Herausforderung der Akkulturation, also der kulturellen Anpassung, die der Schuleintritt für ihn als Kind aus einem unterem sozialen Milieu bereit hält, nochmals entscheidend verschärft. Seine Lernmotivation und seine Aufnahmebereitschaft sind dadurch so weit gestört, dass er sich die Schriftsprache nur äußerst mangelhaft aneignen kann. Die Zuschreibung eines solchen Außenseiterstatus und die damit verbundene soziale Ausgrenzung kann sich aber auch an stärker sichtbaren körperlichen Merkmalen, die als normative Abweichung interpretiert werden, wie etwa Dickleibigkeit (Frau Lobner) oder körperlicher Behinderung (Frau Kugler), festmachen. Sie tritt aber auch in Fällen auf, wo solche eindeutigen körperlich wahrnehmbaren „Kainsmale“ fehlen (Herr Seitler und Herr Reiser).

### **Tod eines Elternteils**

Auch der Tod eines Elternteils kann sich unter den spezifischen Bedingungen einer individuellen Biografie zu einer kritischen Lebenssituation mit Risikopotenzial für das Entstehen von Schriftsprachmängeln ausweiten. Im Fall von Frau Jungwirth, die in einer Kleinbauernfamilie mit sechs Kindern aufwächst, treffen dabei mehrere Faktoren zusammen.

Der Tod der Mutter, als Frau Jungwirth sechs Jahre alt war, ist neben der erschütternden emotionalen Wirkung insofern ein kritisches Lebensereignis in unserem Sinne, als alle Kinder und somit auch Frau Jungwirth dadurch in verstärktem Maße zur Bewältigung der Arbeit am

Bauernhof beitragen mussten. Der Vater bleibt Alleinerzieher und wird von der ältesten Tochter, die dazu früher aus der Schule genommen wird, unterstützt.

„IP: Vor der Schule? Ja, es war eigentlich ... Also Arbeit war immer.

I: Schon vor der Schule, also dass man schon als Kind mitarbeiten hat müssen.

IP: Genau. Richtig, da hat man immer ein bisschen mit ... Aber natürlich wie dann meine Mutter weg war, dann hat jeder noch einen gewissen Teil von diesen Arbeiten, die sie auch gemacht hat, die sind eigentlich nach Alter dann da gestaffelt gewesen. Und umso älter dass man geworden ist, umso mehr ist es dann natürlich auch immer geworden. Und ein Kind, natürlich, muss ich auch dazu sagen, also ... ja, vielleicht hätte man sich mehr wehren müssen und sagen: „Nein, ich mache jetzt zuerst einmal meine Aufgabe und dann ...“. Aber dann hat meine Großmutter gesagt: „Was lernst du denn was von Amerika, da kommst du sowieso nie hin, ist gescheiter du gehst heuen“, oder so in der Richtung, nicht?“

Zudem fällt dieses kritische Lebensereignis bei Frau Jungwirth unmittelbar mit ihrem Schuleintritt zusammen, was für Sie zu besonders schwerwiegenden Auswirkungen auf ihre Schulkarriere (auch im Vergleich zu ihren Geschwistern) führt. In einer Phase des äußeren Umbruchs durch den Eintritt in eine für sie bis dahin fremde und neue soziale Welt, der mit hohen Anforderungen und Anpassungsleistungen einhergeht, findet gleichzeitig ein gravierender innerer Umbruch in ihrem familiären und emotionalen Gefüge statt. Zu einer starken emotionalen Verunsicherung durch diesen doppelten Umbruch kommen in der Folge die veränderten familiären Rahmenbedingungen, die den Anpassungsprozess an die schulischen Anforderungen zusätzlich erschweren. Denn bevor Schulaufgaben erledigt werden können, müssen die zugeteilten Arbeiten erledigt werden, was sich bis in den Abend hineinziehen kann. Das hält Frau Jungwirth nicht nur unmittelbar vom Lernen ab, sondern prägt auch ihr weiteres Leben.

Frau Jungwirth ist in einem (schul)bildungsfernen sozialen Milieu aufgewachsen: „Was lernst du denn was von Amerika, da kommst du sowieso nie hin, ist gescheiter du gehst heuen.“ Diese soziale Benachteiligung hat sich dann durch den Tod ihrer Mutter, die daraus resultierende emotionale Verunsicherung im kritischen Moment des Schuleintritts sowie durch das dadurch erhöhte Ausmaß an Kinderarbeit am heimatischen Hof weiter verschärft, v.a. in Bezug auf ihre schulischen Leistungs- und Lernfähigkeiten.

### **Herabsetzungen durch Lehrpersonal oder Familienmitglieder**

Auch Herabsetzungen durch Lehrkräfte bzw. durch andere Familienmitglieder, wie etwa Geschwister, können zu einem kritischen Lebensereignis gerade in Bezug auf die Bewältigung schulischer Anforderungen und den Schriftspracherwerb werden. Dies hängt von der speziellen familiären Situation und den Bewältigungsressourcen der Betroffenen ab.

Bei Frau Willner, die aus einem schulbildungsfernen Elternhaus kommt, sind es die fortgesetzten Herabwürdigungen durch die ältere (Halb)Schwester, die selbst in der Schule keine Schwierigkeiten hat und diesen Umstand zur Herabsetzung ihrer Geschwister, die Lernprobleme aufweisen und alle drei in die Sonderschule überwiesen werden, einsetzt.

„Ja, so auf die Art war das. Ja. Und ich sage, dadurch dass meine Mutter mehr berufstätig und das war und das ... Sie hat sich zwar mit uns hingesezt, hat mit uns auch gelernt und alles, aber es war doch nicht die Zeit so gegeben da, als wie wenn sie zuhause gewesen wäre, als wenn eine Mutter bei ihrem Kind daheim ist, ja? Ist ja logisch, jetzt hackelst du, oft Samstag, Sonntag war es auch. Es war die Oma zwar da und alles, aber ich war dann schon der Typ, wenn einer gesagt hat: „Komm her da lernen“, dass ich den Kondensstreifen irgendwo gesucht habe und fort war, weil ich immer Angst gehabt habe, die sagen mir das vielleicht genauso ins Gesicht, ja:

„Du bist zu blöd dazu“, wenn du es dauernd gedrückt gekriegt hast von deiner Schwester, nicht?“

Ständige Herabsetzungen und Zuschreibung können, wie an diesem Beispiel deutlich wird, zu Lernverweigerungshaltungen führen, die wiederum die Probleme in der Schule verschärfen.

### **Migration/Flucht**

Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass Ortswechsel in der Kindheit, verbunden mit den dazugehörigen Schulwechseln, einen negativen Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben können. Einen Ortswechsel der besonderen Art stellen allerdings Migrationsprozesse dar, handelt es sich doch dabei um eine grundlegende Veränderung des Person-Umwelt-Verhältnisses, dessen Bewältigung besonders hohe Anforderungen stellt und somit gerade für Kinder ein hohes Potenzial enthält, sich zu einem kritischen Lebensereignis auszuwachsen. Im Sample befinden sich fünf Personen mit Migrationshintergrund, die den Großteil ihrer Schulzeit in Österreich absolviert haben. Migrationsprozessen kommt gerade im Hinblick auf den hier im Fokus stehenden (Schrift)Spracherwerb eine besondere und eigenständige Bedeutung zu. Dieser Zusammenhang wird allerdings in der Öffentlichkeit höchst verzerrt und verkürzt und v.a. in individualisierend Schuld zuweisender Art dramatisiert. Gerade in Bezug auf den Spracherwerb sind in Zusammenhang mit Migrationsprozessen höchst komplexe Zusammenhänge zu berücksichtigen, in die die Analyse des (Schrift)Spracherwerbs im Herkunftsland einzubeziehen ist, wie neuere Studien eindrucksvoll belegen (vgl. Brizic 2007). Diese Komplexität kann hier am Beispiel von Herrn Mircalan nur angedeutet werden.

Herr Mircalan stammt aus einer kurdischen Familie aus der Türkei. Im Alter von acht Jahren wird er mit seiner Mutter und seinen Geschwistern vom in Österreich bereits ansässigen Vater nachgeholt. D.h., er besucht zuerst zwei Jahre lang die Volksschule in der Türkei,

kommt mit acht Jahren nach Österreich, muss aber nach einem halben Jahr aufgrund von Problemen mit dem Aufenthaltstitel mit seiner Mutter und den Geschwistern wieder in die Türkei zurückkehren. Er absolviert dort wieder ein Schuljahr, um danach endgültig nach Österreich zu übersiedeln. Dieser abrupte Ortswechsel in der sensiblen Phase des Volksschulalters und der Wechsel zwischen unterschiedlichen schulischen Anforderungen und Sprachen stellen äußerst ungünstige Rahmenbedingungen für seine schulische Leistungsfähigkeit dar.

Herr Mircalan weist damit sehr ungünstige sozialisatorische Bedingungen für den Spracherwerb auf. Das bezieht sich aber nicht nur auf seinen Schulwechsel zwischen der Türkei und Österreich. Es bezieht sich auch auf die Tatsache, dass seine Eltern eigentlich kurdischer Abstammung sind und Kurdisch eine in der Türkei verbotene Sprache ist. D.h. in der Familie war Türkisch nicht die Muttersprache, und er konnte deshalb auch die türkische Hochsprache nicht exakt erlernen. Dadurch weist er auch im Türkischen grobe Schriftsprachmängel auf, hat es als Schriftsprache nicht vollständig erlernt, was wiederum negative Auswirkungen auf den Erwerb der deutschen Schriftsprache hatte.

Hinzu kommt, dass es ihm im Gegensatz zu seinen jüngeren Geschwistern als einzigem Kind der Familie nicht möglich war, den Kindergarten in Österreich zu besuchen, da die Familie (ohne Vater) damals noch in der Türkei war. In der Volksschule in Österreich muss er aufgrund seiner Probleme mit der deutschen Sprache, die sich insgesamt negativ auf seine Aufnahmefähigkeit und schulische Performanz auswirken, eine Klasse wiederholen. Eine spezielle Förderung zur Verbesserung seiner Deutschkenntnisse hat er nicht erhalten.

Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass im Fall von (erzwungener) Fluchtmigration auch noch ein Traumatisierungspotenzial eingelagert ist, das den Impact eines kritischen Lebensereignisses deutlich erhöhen kann.

Das gehäufte Auftreten von als kritisch zu klassifizierenden Lebensereignissen in den Biografien der von mir untersuchten Personen legt es nahe, diese als eigenständigen Faktor in die Analyse der Entstehungsprozesse von Schriftsprachschwächen einzubeziehen. Dies bedeutet aber nicht, sie als unabhängigen Faktor zu behandeln. Denn das spezifische Risikopotenzial von kritischen Lebensereignissen für den Erwerb von Schriftsprache entfaltet sich im Kontext einer individuellen Biografie erst in der Wechselwirkung mit den anderen Faktoren, v.a. auch mit jenen Prozessen, die im institutionellen Bildungssystem als dem zentralen Aneignungszusammenhang von Schriftsprache ablaufen.

### **Institutionelle Diskriminierung: Bildungsbenachteiligung im Schulsystem**

Dem Bildungssystem kommt beim Schriftspracherwerb die dominante und entscheidende Rolle zu. Deshalb ist besonders für unseren Zusammenhang die Frage, wie das Bildungssystem mit bereits bildungsbenachteiligten Personen umgeht, von entscheidender

Bedeutung, v.a. auch bei der Rekonstruktion des Entstehungszusammenhangs von Schriftsprachmängeln.

Dem dominanten gesellschaftlichen Verständnis, das auch dem Selbstverständnis des Schulsystems entspricht, stellt sich dieses als eine Institution mit rein pädagogischen Aufgaben dar. Einer soziologischen Sichtweise gerät jedoch immer auch die soziale Selektionsfunktion des Bildungssystems als der Institution inhärente Funktion in den Blick. Die Zuteilung zu den unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes erfolgt ja in erster Linie auf der Grundlage von Zertifikaten der unterschiedlichen Zweige des ebenfalls segmentierten Bildungssystems von unterschiedlichem Wert. Gomolla/Radtke (2002) sprechen von der „Distributionsmechanik des Schulsystems“ und weisen darauf hin, dass Selektionsentscheidungen der Schule, die einen folgenreichen Eingriff in das Leben von Kindern darstellen, als „Fördermaßnahme“ begründet werden.

Dies ist insofern für unseren Zusammenhang von Relevanz, als die Bedingungen, unter denen der normative Übergang<sup>26</sup> des Schuleintritts für Kinder aus unteren sozialen Milieus erfolgt und wie dieser von den betroffenen Personen subjektiv wahrgenommen wird, bei der Rekonstruktion von Bildungsbenachteiligungsprozessen eine wichtige Rolle spielen. Das Bildungssystem basiert auf einem Kanon von standardisierten und normierten Bildungsinhalten und Vermittlungsmethoden. Es handelt sich dabei allerdings insofern um eine hierarchische Normierung, als durch die Orientierung an mittelschichtspezifischen Bildungsvorstellungen gleichzeitig Bildungsformen und -inhalte aus schulbildungsfernen Milieus entwertet werden. Für die meisten Personen in meinem Sample stellt sich dieser normative Übergang als Eintritt in eine neue, sozial fremde Welt dar, der mit dem Gefühl der fehlenden Passung verbunden ist. Auch wenn dieses Gefühl nicht bei allen gleich stark ausgeprägt und die Intensität zum Teil auch von konkreten Lehrpersonen abhängig ist, so ist die Irritation beim Schuleintritt – die sich durch erste Erfahrungen, den Anforderungen nicht vollständig gewachsen zu sein, noch verstärkt – doch in vielen Interviews spürbar. In Person der LehrerInnen tritt die Schule ihnen und ihren Lernbedürfnissen und -schwierigkeiten entweder als „wohlwollend gleichgültige“, „objektiv klassifizierende“ oder aber als „offen feindliche“ Institution gegenüber. Obwohl in den einzelnen Biografien jeweils einzelne dieser unterschiedlichen „schulischen Gesichter“ dominieren, kommt es zum einen, nicht zuletzt durch Lehrer- und Schulwechsel, zu einander überlagernden Erfahrungen mit den unterschiedlichen Umgangsformen. Zum anderen sind diese Gesichter auch nicht völlig trennscharf in dem Sinne, dass sich Elemente des einen auch im anderen finden lassen.

---

<sup>26</sup> Unter normativen Übergängen oder „normativen Lebensereignissen“ verstehen Filipp/Aymanns (2010: 32) vorhersehbare, an ein bestimmtes Alter gebundene und tlw. gesellschaftlich geplante bzw. vorgesehene (und damit normativ aufgeladene) Ereignisse, von denen in der Regel mehrere Personen gleichzeitig betroffen sind. Sie grenzen diese von non-normativen, in der Regel unerwarteten und unvorhersehbaren, Ereignissen, wie etwa Krankheit, Todesfall oder Arbeitslosigkeit ab.

## **Muster der „Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln“**

Auf Grundlage der Analysen der Biografien lassen sich drei Muster der Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln identifizieren:

- Sonderschulüberweisung
- permanente Verweigerung des Aufstiegs (Volksschule, Hauptschule)
- „Mitschleppen“ (wohlwollende Gleichgültigkeit)

### **Muster 1: Überweisung in die Sonderschule – institutionelle Diskriminierung durch Separierung**

Ein besonders prägnantes Schulverlaufsmuster von Bildungsbenachteiligten ist die „Sonderschulkarriere“, eine Form institutioneller Diskriminierung durch Separierung. Dieses Verlaufsmuster zeigt sich bei einem Drittel der von mir interviewten Personen. Die Mehrzahl davon wird bereits in der Volksschule „ausgemustert“, andere im Übergang zur Hauptschule und einer während der Hauptschulzeit. Die Separierung stellt in mehrfacher Weise eine institutionelle Diskriminierung durch das Schulsystem dar, die zu einer Verstärkung der Bildungsbenachteiligung führt.

Zum ersten stellt eine Überweisung in die Sonderschule gewissermaßen eine gesellschaftliche Ratifizierung von „Lernbehinderung“ und damit von mangelnder Intelligenz dar. Sie beschädigt damit bereits in einem frühen Stadium kindlicher Entwicklung die Zukunfts- und Lebenschancen v.a. auch mit Blick auf den Arbeitsmarkt enorm, was z.T., wie wir noch sehen werden, von den betroffenen Kindern mehr oder weniger intuitiv antizipiert wird. Es handelt sich um eine in hohem Maße stigmatisierte Schulform. SonderschülerInnen stellen gewissermaßen einen Paradefall von „intern Ausgegrenzten“ (Bourdieu) dar, die gerade dadurch ausgegrenzt werden, indem man sie im System separiert. Obwohl dieser Effekt, wie wir ebenfalls noch sehen werden, im weiteren Lebensverlauf von spezifischen ermöglichenden Gelegenheitsstrukturen, etwa im ländlichen Milieu, abgeschwächt werden kann.

Es handelt sich zum zweiten um eine Form der Bildungsbenachteiligung, da der festgestellte „Förderbedarf“ in der Sonderschule aufgrund struktureller Gegebenheiten (Klassengrößen, Anzahl der Lehrpersonen) nicht adäquat behandelt werden kann. Dies ergibt sich zumindest aus den von mir analysierten Biografien. Keine einzige der von mir interviewten Personen konnte seine/ihre Schriftsprachschwächen dort entscheidend verbessern. Sie sind vielmehr in das Muster der strukturellen Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note in einem extrem stigmatisierenden Ambiente gewechselt. Was in diesem Zusammenhang aber noch als entscheidende Bildungsbenachteiligung hinzukommt, ist, dass nicht wenige in anderen Fächern, z.B. Mathematik, im Sonderschulkontext völlig unterfordert waren und dadurch an einer Entwicklung von Fähigkeiten gehindert wurden. Einige davon konnten trotz dieser unterfordernden und stigmatisierenden Separierung anschließend – nicht zuletzt aufgrund

ermöglichender Gelegenheitsstrukturen zur Entwicklung ihres Potenzials – relativ „erfolgreiche“ berufliche Karrieren aufbauen.

Herr Kühner, der den normativen Übergang in die Schule mit einem Sprachfehler (starkes Stottern) antritt, wird nach einmaliger Rückstellung in die Sonderschule separiert. Dort kommt es für Herrn Kühner zur paradoxen Situation, dass er auf der einen Seite unterfordert ist, etwa in Mathematik. Auf der anderen Seite wird aber auch nicht speziell an seinem zentralen Problem, der Schriftsprachschwäche gearbeitet, sodass die Kluft immer größer wird. Die strukturellen Bedingungen in der Sonderschule – gemeinsamer Unterricht für drei Klassen, 40 Schüler auf eine/n LehrerIn – lassen eine spezielle Förderung auch gar nicht zu. Das Schicksal des/der unterförderten SonderschülerIn“ teilen auch andere Personen aus meinem Sample.

Daran schließen sich zwei weitere damit verbundene Aspekte der Bildungsbenachteiligung durch institutionelle Kanalisierung an. Ich beziehe mich damit zum einen darauf, dass eine „Überweisung“ in die Sonderschule einen „quasi endgültigen“ Charakter im Sinne eines one way ticket aufweist. Die relative Undurchlässigkeit des segmentierten Schulsystems in Österreich wird bei der Separierung in die Sonderschule zu einer Abgeschlossenheit. Trotz der im Fall von Herrn Kühner, aber auch in anderen Fällen, festgestellten Unterforderung wird die Schriftsprachschwäche zur Legitimierung ihrer Einzementierung in einer stigmatisierten schulbildungsmäßigen Sackgasse.

Der zweite von mir angedeutete Aspekt der Bildungsbenachteiligung liegt in einer sozialen Verarmung der Lernumwelten und Erfahrungsräume (Solga/Wagner 2006). Was Solga/Wagner in ihrer Analyse für die HauptschülerInnen in Deutschland feststellen, die sie als „Zurückgelassene“ bezeichnen, trifft auf die SonderschülerInnen noch in viel höherem Maße zu. Den Autorinnen zufolge schaffen sog. institutionelle gate keeping Prozesse schulische Sozialisationskontexte, die durch eine Homogenisierung der SchülerInnen nach sozialer Herkunft gekennzeichnet sind. Solchermaßen künstlich erzeugte Leistungsentwicklungsmilieus haben negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die Aneignung sozialer Kompetenzen, da sie die Erfahrungsräume für die dort platzierten SchülerInnen entscheidend einengen. Auch wenn aus den Interviews hervorgeht, dass sich die meisten Befragten in der Sonderschule, zumindest was die Behandlung durch die LehrerInnen betrifft, durchaus wohl gefühlt haben, so wurde auch deutlich, dass es sich dabei mitnichten um ein spezielles Förderangebot für Bildungsbenachteiligte handelt. Aus den Schilderungen entsteht eher das Bild eines stigmatisierten „Schonraums“, der ein Leistungsrefugium im gesellschaftlichen Abseits schafft und damit entscheidend zum Entstehen von Schriftsprachschwächen beiträgt.

Ein spezieller, ebenfalls negativ wirkender Effekt dieser Form der Bildungsbenachteiligung durch eine schulische Separierung, die die gesellschaftlichen Loser zusammenfasst, ist Solga/

Wagner zufolge ein mögliches Auftreten von Schulstress aufgrund vermehrter Gewalterfahrungen. Ich habe einen solchen Effekt teilweise in meinen Interviews durchaus feststellen können. Am Fall von Herrn Kühner wird deutlich, dass die Sonderschule einen speziellen sozialen Raum darstellt, in dem Gewalt unter SchülerInnen in verstärktem Maße auftritt. Herr Kühner berichtet davon, häufig von älteren Sonderschülern angegriffen worden zu sein.

„Die haben uns ja wirklich nach der Schule abgepasst, und da ... hast du ein Glück gehabt, hast du netto ein Veilchen gehabt, hast du ein Pech gehabt, hast du teilweise eine Schnittverletzung gehabt oder sonst irgendwas.“

Ein wichtiger Aspekt der Bildungsbenachteiligung ist in diesem Zusammenhang auch die Willkür, die solchen Separierungsentscheidungen inne wohnt. Sie erfolgen zum einen nicht nach in der Logik des Schulsystems liegenden standardisierten oder normierten Kompetenzfeststellungen. Dies lässt sich am Schriftsprachlevel der untersuchten Personen nachvollziehen. Personen mit wirklich basalen Schriftsprachmängeln, wie etwa Herrn Mössner, bleibt eine Separierung in die Sonderschule erspart, während andere mit höheren Levels davon betroffen sind. Die Willkür äußert sich dabei zum einen in LehrerInnenentscheidungen, liegt zum anderen aber wohl auch in der Verfügbarkeit von Sonderschuleinrichtungen begründet. Herr Danzer etwa erzählt, dass seine Separierung und die von vier seiner MitschülerInnen, ebenfalls aus unteren sozialen Milieus, mit der Fertigstellung einer Sonderschule im Nachbarort zusammengefallen ist. In diesem Fall hat das Angebot einen entsprechenden Nachfragebedarf erzeugt, der, sozial ausdifferenziert, auch befriedigt wurde. Einen sozialen Bias weist dieser Vorgang nicht nur in Bezug auf die Auswahl aus, sondern auch insofern, als die Eltern der „Separierten“ sich im Gegensatz zu anderen, nicht zuletzt aufgrund ihrer geringen sozialen Ressourcen, nicht gegen die Entscheidung zur Wehr setzen (konnten).

Abschließend zu diesem Punkt möchte ich noch einen Aspekt hervorheben, der sich auf die subjektive Ebene der Wahrnehmung durch die betroffenen Kinder selbst bezieht und der im Aufbau eines Stigmatisierungsbewusstseins besteht. Aus der sozialpsychologischen Forschung zum stereotype threat, der Angst vor (negativer) Stereotypisierung, ist bekannt, dass Personen mit einem ausgeprägten Stigma-Bewusstsein, also der Erwartung, mit negativen Stereotypen konfrontiert zu werden, zu einer Vermeidungsstrategie gegenüber Lernen und intellektuell herausfordernden Aufgaben greifen, um ihren Selbstwert zu schützen. Schofield et al. (2006) fassen die Hypothesen, die der inzwischen sehr weit verzweigten Forschung zum stereotype threat zugrunde liegen, folgendermaßen zusammen:

„Die Sorge, aufgrund eines Stereotyps über die eigene soziale Gruppe bewertet und als unzulänglich befunden zu werden, wirkt sich kurzfristig nachteilig auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit aus und kann zudem langfristig zu einer abnehmenden Identifikation mit Bildung führen“ (ebenda: 15).

Hinweise auf solche Effekte lassen sich in vielen meiner Interviews finden. Am deutlichsten kann dies am Beispiel Frau Willners nachvollzogen werden. Frau Willner berichtet bereits in der Volksschule von Hänseleien durch MitschülerInnen als Reaktion auf ihre Lernschwierigkeiten. Diese verstärken sich, als sie in die Sonderschule ausgesondert wird, eine Separierung, der auch von ihrer Mutter (auf Zureden der Schwester, so zumindest die Erinnerung von Frau Willner) kein Widerstand entgegengebracht wird, während sie selbst bereits antizipiert, was dies für sie bedeutet.

„Ja. Die (Halbschwester) hat ja der Mutti so lange eingeredet: „Für die ist es besser, die kommen alle 3 in die Sonderschule. Dort ist es gescheiter“ und so hin und her.... ich habe gesagt: „Ich will in keine Sonderschule“. Und da hat dann richtig der Tiefpunkt erst angefangen, ja, für mich. Ich habe gesagt: „Ich will nicht. Weil ich weiß ganz genau“, habe ich gesagt „dass du dann nur gehänselt wirst von anderen Kindern“. Dass sie es vielleicht nur gut gemeint haben, das habe ich damals nicht gesehen, ja? Und ich sage eh, damit ist es für mich irgendwann einmal vorbei gewesen mit dem Lernen.“

In diesem Zitat spiegelt sich zum einen die dominante „euphemistische“ Camouflage von Bildungsbenachteiligung durch Separierung als „Fördermaßnahme“ und zum anderen die darin eingelagerte Wirkung symbolischer Gewalt durch deren Akzeptanz durch Frau Willner als „möglicherweise gut gemeint“. Ab diesem Zeitpunkt haben sich die negativen Zuschreibungen noch gesteigert.

„Ja. Und dann ist die Häklerei noch größer losgegangen, wie es die Kinder dann gewusst haben: Na, schau, die geht in die Sonderschule. Die Sonderschüler sind ja deppert.“

Insofern ist dadurch der Schulbesuch mit großer sozialer Scham behaftet, was ihre Abneigung gegen institutionalisiertes Lernen weiter vertieft. Frau Willner beschreibt mit eindrücklichen Worten den Impact, den diese Separierung auf ihr ganzes Leben als Kind ausübt. Durch die schulische Separierung, die eine Form sozialer Grenzziehung darstellt, erhält man eine neue Identität, die einen als abweichend ausweist und als gesellschaftlichen Außenseiter konstituiert, dessen Zugehörigkeit in Frage gestellt scheint. Gemäß dem Etikett der Schulform „Sonderschule“ enthält diese einen Sonderstatus, der eine öffentliche Herabsetzung und Degradierung zur Folge hat, die im Gefühl von Frau Willner einer symbolischen Ausgrenzung gleichkommt.

„Ja. Andere haben dich mehr, weißt eh, so abseits, als wie wenn du etwas Schlechteres wärst oder so. Da bist du wie ein Außenseiter für die Anderen dann gewesen, weißt du. Die haben dich einfach – wie soll man sagen? – ... wie wenn du nicht in die Gesellschaft gehörtest, wie eine Außerirdische wärst du für die gewesen. So hat man sich halt gefühlt als Kind, nicht?“

An ihrem Beispiel kann auch der langfristige Impact dieses Sonderschulstatus nicht nur auf die Lernmotivation und schulische Leistungsbereitschaft als Kind, sondern im Hinblick auf einen selbstschutzgetriebenen Selbstausschluss von jeglichen Bildungsanstrengungen sehr gut nachvollzogen werden. Erst die völlige gegenteilige Lernerfahrung im Basisbildungskurs kann diese (fast lebens)lang anhaltende Lähmung aufbrechen. Frau Willner stellt sich auf Anregung der Trainerin im Alter von 51 Jahren der Herausforderung, den Hauptschulabschluss nachzuholen und bewältigt dies auch erfolgreich.

### **Muster 2: Die Verweigerung des Aufstiegs: Auf-der-Stelle-Treten im Schulsystem**

Ein weiteres Muster der Schulkarrieren von Bildungsbenachteiligten mit Schriftsprachmängeln, die vorwiegend in ländlichen Gemeinden auftritt, ist die permanente Rückstellung der SchülerInnen. Diese treten damit im Hinblick auf die schulische „Normkarriere“ gewissermaßen auf der Stelle und verlassen die Pflichtschule ohne einen Abschluss. Die objektiv strenge Anwendung der Bewertungslogik im Hinblick auf die normierten Bildungsstandards des Schulsystems hat in diesem Muster den Effekt, dass die Betroffenen kaum von der Stelle kommen.

Dieses Muster kann bereits in der Volksschule einsetzen und dazu führen, dass die davon Betroffenen ihre gesamte Schulzeit in der Volksschule verbringen und nicht über die primäre Stufe des segmentierten Bildungssystems hinauskommen. Sie tragen damit ebenfalls – ähnlich den SonderschulabsolventInnen – ein bildungsmäßiges Kainsmal mit beträchtlichem Stigmatisierungspotenzial.

Dies trifft in unserem Sample auf drei Personen zu. Es handelt sich dabei um Männer zwischen 48 und 56 Jahren, die alle in ländlichen Regionen aufgewachsen sind. Dies legt den Schluss nahe, dass es sich dabei um ein Schulverlaufsmuster handelt, das einer bestimmten (historischen) Entwicklungsstufe des Schulsystems entspricht und darüber hinaus auf den ländlichen Raum begrenzt bzw. in diesem Rahmen häufiger angewendet wurde. Dies könnte auch mit der regionalen Verfügbarkeit von Sonderschulen in Zusammenhang stehen.

Frau Willner, die sich deshalb nicht in diesem Muster befindet, da bei ihr nach der ersten Rückstellung das Muster der Aussonderung in die Sonderschule zu greifen begann, bringt jedoch die dahinterliegende Logik in ihrer verblüffenden Einfachheit auf den Punkt. Diese Logik setzt auf einem Verständnis auf, demgemäß Lernschwächen nicht als Anlass für

zusätzlichen Förderbedarf interpretiert werden, sondern als nach objektiven Kriterien der Leistungsmessung zu personalisierende mangelnde Intelligenz.

„Aber ich sage, die meisten Lehrerinnen waren so: Bist du mitgekommen, war es gut. Bist du nicht mitgekommen, dann hast du die Klasse noch einmal wiederholt. So war es halt am Land draußen. Ich weiß nicht, wie es da in Wien ist, aber ich glaube, da wird es ja auch nicht anders sein.“

Dieses Muster beinhaltet ein gehöriges Potenzial an Unterforderung für die Betroffenen. Sie werden insofern als „hoffnungslose Fälle“ behandelt, als sie von den LehrerInnen „links liegen gelassen“ werden, was den Eindruck erweckt, dass sie nur aufgrund der herrschenden Schulpflicht im Bildungssystem geduldet werden. Das permanente „Sitzenbleiben“, wie die Rückstellungen oder kompetenzbedingten Klassenwiederholungen in der Alltagssprache genannt werden, erhält in diesen Fällen einen fast wortgemäßen Sinn: Ihre gesamte (Volks) Schulzeit besteht in einem Absitzen der Zeit. Herr Holzer erzählt, dass er vom Lehrer (und Direktor) – der seinen keineswegs bildungsfernen Eltern (Vater Handwerker) bei einer Jause am häuslichen Küchentisch eröffnet, dass „der Bua, das Lesen und Schreiben sowieso nicht erlernen (wird)“ – im Deutschunterricht zum Turnen ins Freie geschickt oder anderweitig beschäftigt wird: „Der Lehrer sagte: ‚Du brauchst das nicht machen, weil das kapiert du eh nicht‘. Und das haben meine Eltern akzeptiert, was der gesagt hat und ...“.

Auch im Fall von Herrn Walder lässt die Behandlung durch den Lehrer/Direktor auf ein ähnlich apodiktisches Urteil – auch wenn er im Interview nicht von einer entsprechend offenen Explikation erzählt – schließen. Herr Walder kommt aus einem bildungsfernen sozialen Milieu am Land. Er wird mit noch nicht sechs Jahren eingeschult, aber dann zurückgestellt. Auch beim neuerlichen Versuch kommt er mit den Anforderungen ohne entsprechende Förderung nicht zurecht und muss die erste Klasse wiederholen. Er steigt dann in die zweite Klasse auf (mehr vom Lehrer durchgewunken als aufgrund seiner Leistungen, wie er sagt) und wird danach immer negativ beurteilt: „Und da bin ich sitzen geblieben immer. Und dann bin ich in die Volksschule gegangen bis zum Schluss [...]“, sodass er nach acht Jahren Volksschule mit nicht einmal 15 Jahren das Schulsystem verlässt.

Er erzählt davon, dass seinen Schwierigkeiten im Erlernen von Schriftsprachkompetenzen von den LehrerInnen mit einer marginalisierenden Gleichgültigkeit begegnet wurde. Er macht dies im Interview in einem Tonfall und einer lapidaren Ausdrucksweise deutlich, die spürbar werden lässt, dass dieser Praxis nichts Außergewöhnliches anhaftete, sie vielmehr ein durchaus selbstverständliches Element des vorherrschenden pädagogischen Repertoires war.

„Nein. Du bist halt ... Was weiß ich? Da hast du halt geschaut ... Ich meine, der hat sich da weniger draus gemacht auch. Du bist eh hinten in die letzte Bank gekommen oder die vorletzte, was ich weiß. Und der Direktor hat sich halt ... hat sich halt auch nix draus gemacht und so, was du machst. ... Wenn du irgendwo ... dann hast müssen...

kann sein, dass du vorn hast müssen knien, dann hast du noch müssen ein Buch in der Hand halten, dass du eh schon so gezittert hast. Dann hast du noch ein paar über die Finger gekriegt mit dem Staberl.“

In dieser Praxis paart sich eine objektiv strenge Klassifizierung mit einer strukturellen Gleichgültigkeit gegenüber den Lernbedürfnissen von Herrn Walder. Die Marginalisierung durch eine interne räumliche Separierung im Klassenraum stellt den möglichst reibungslosen Ablauf des normierten Unterrichts sicher. Der Verweis in die pädagogische Bedeutungslosigkeit und die Reduktion auf eine möglichst friktionsfreie körperliche Anwesenheit veranlassen Herrn Walder zu einem im Rückblick eindeutigen Resümee:

„Ich meine, die ganze Schulzeit war zu 80 % oder 90 % unnötig.“

„8 Jahre. Die ganze Zeit war umsonst, sage ich heute.“

Die v.a. aufgrund der Schriftsprachmängel erfolgende „Kasernierung“ in der Grundschule hat abgesehen von marginalisierenden Behandlungsweisen aber auch zur Folge, dass die Betroffenen insgesamt einer massiven Unterforderung ausgesetzt sind, sodass die Ausbildung von Kompetenzen in anderen Fächern, etwa in Mathematik, ebenfalls einer erheblichen Einschränkung unterliegt.

Allerdings zeigt sich, dass dem stigmatisierenden Effekt von defizitären schulischen Leistungen im Klassen und Schulverband durch MitschülerInnen insofern Grenzen gesetzt waren, als dieses Potenzial von den Betroffenen aufgrund ihrer überlegenen körperlichen Stärke in hohem Maße kontrolliert werden konnte: „Wenn wer was gesagt hat, dann bin ich dann irgendwie „raufert“ geworden (lacht)“ – Herr Walder.

Umso interessanter ist allerdings, dass allen drei Personen, die dieses Schulverlaufsmuster aufweisen, eine vor diesem Hintergrund erstaunlich erfolgreiche Bewältigung dieser extremen Form der Bildungsbenachteiligung gelingt, zumindest wenn man ihre berufliche Karriere als Maßstab dafür heranzieht. Zwei haben sich selbständig gemacht und führen gewissermaßen erfolgreich ein Kleinunternehmen, und der Dritte arbeitet in einer durchaus verantwortlichen Position in einem Forschungsunternehmen. Auf die Bewältigungsformen und -strategien werde ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen.

In den Schulverläufen zeichnen sich aber auch Mischformen der Muster ab. Etwa wenn eine streng klassifizierende Bewertung mit Rückstellungswirkung erst in der Hauptschule einsetzt und damit einen Bruch zum Muster der „wohlwollenden strukturellen Gleichgültigkeit“, das den Volksschulverlauf der Betroffenen bestimmt, einleitet. Die davon Betroffenen verlassen in diesem Fall das Bildungssystem ohne Hauptschulabschluss.

### **Muster 3: Strukturelle Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note – „Mitschleppen“**

Bei ca. einem Drittel der interviewten Personen weist die Schulkarriere trotz mehr oder weniger gravierender Mängel in den Schriftsprachkompetenzen einen geradlinigen, dem normierten Schulplan entsprechenden Verlauf auf. Sie erreichen damit zumindest jenes Mindestmaß an zertifizierter schulischer Kompetenzbestätigung (Hauptschulabschluss), das mittlerweile zwar als erforderliche Untergrenze des Kompetenzausweises für den Zugang zum Arbeitsmarkt und für soziale Teilhabe insgesamt gehandelt wird [...], was aber im Lichte neuerer Untersuchungen (vgl. Krenn 2010) aber zunehmend fragwürdig erscheint. Das bedeutet, wenn auch die In-Wert-Setzung dieses Mindestzertifikats auf dem Arbeitsmarkt zunehmend prekär wird (vgl. auch Solga 2002), so bildet sich darin dennoch ein Mindestmaß der Erfüllung normativer Schulstandards ab, das sie von den „Abschlusslosen“ trennt.

Dieses von den Betroffenen in den Interviews mehrfach übereinstimmend als „Mitschleppen“ bezeichnete Muster ist mit einem zumindest teilweisen Außer-Kraft-Setzen der schulischen Bewertungslogik verbunden. Einzelne LehrerInnen oder auch Lehrerkollegien lassen bei der Bewertung der zum Teil doch auch gravierenden Schriftsprachmängel eine wohlwollende Milde walten, die den Betroffenen einen nach geltenden Maßstäben „normalen“ Bildungsweg ermöglicht. Allerdings beinhaltet auch dieses Muster einen hohen Preis in Form von Bildungsbenachteiligung für die Betroffenen, der ebenfalls zum Entstehen von Mängeln beim Schriftspracherwerb beiträgt. Es handelt sich dabei um eine strukturelle Gleichgültigkeit des Schulsystems gegenüber dem spezifischen Bildungs- und Förderbedarf bildungsbenachteiligter Kinder. Die in spezifischen Situationen unter spezifischen biografischen Rahmenbedingungen auftretenden Lernschwierigkeiten von SchülerInnen beim Schriftspracherwerb werden in diesem Muster zwar nicht mit letzter Konsequenz sanktioniert, jedoch weitgehend ignoriert.

Frau Loibner, die nicht aus einem schulbildungsfernen Elternhaus kommt, der aber aufgrund ihrer Dickleibigkeit bereits beim Schuleintritt ein hohes Stigmatisierungsrisiko anhaftet, hat zwar kaum Probleme, das Lesen zu erlernen, weist aber eine hartnäckige Rechtschreibschwäche auf. Sie berichtet allerdings, dass die entsprechend negativ-prekäre Bewertung (ständig zwischen den Noten 4 und 5 pendelnd) die einzige Reaktion der LehrerInnen bildete. Trotz entsprechender Ambitionen wurde ihre diesbezügliche Schwäche – möglicherweise auf dem Hintergrund von weitverbreiteten Begabungsideologien – als Faktum hingenommen. Darauf deutet zumindest der Umstand hin, dass ihr die Lehrerin

bereits in der zweiten Klasse Hauptschule versichert, dass sie bei ihr niemals eine bessere Note erreichen wird können. Es wurden ihr weder Hinweise zu Lernstrategien oder Übungsformen gegeben noch wurde ihr in anderer Weise besondere Unterstützung angeboten, was sie selbst auch moniert.

„[...] und es ist aber auch nie gesagt worden: Das, das und das müsstest du üben, damit du im Rechtschreiben gut wirst, sondern man wird halt einfach mitgeschleppt irgendwie.“

Auch hier tritt wieder jene strukturell-institutionelle Gleichgültigkeit gegenüber Kompetenzschwächen von SchülerInnen zutage, die von sozialen Hintergründen und Benachteiligungen abstrahiert und sich gleichzeitig in das Gewand der objektiv-neutralen Vermittlungs- und Bewertungsinstanz hüllt. Handelt es sich bei Frau Loibner „nur“ um das Problem einer Rechtschreibschwäche, so zeigt sich am Beispiel von Frau Wild, dass dieses Muster selbst in Fällen funktioniert, wo extrem deprivierte vorschulische Sozialisationskarrieren zu massiven Sprachentwicklungsproblemen und daraus folgenden Spracherwerbschwierigkeiten führen. Bei Frau Wild bewerten die LehrerInnen ihre doch groben Schwächen in Deutsch und Mathematik in der Volksschule nicht so negativ, dass sie eine Klasse hätte wiederholen müssen, was ihr eine relativ geradlinige Schulkarriere ermöglicht. Auch in der Hauptschule (zweiter Klassenzug) werden diese Mängel nachsichtig beurteilt, was vielleicht auch dem Umstand geschuldet ist, dass sie in anderen Fächern, wie etwa Geschichte oder auch im bildnerischen Gestalten, gute schulische Leistungen erbringt. Zumindest schreibt sie selbst diesem Umstand einen hohen Erklärungswert für die nicht erfolgte negative Beurteilung zu. Diese durchgängige Nachsicht der LehrerInnen trägt sie trotz ihrer groben, tlw. sogar elementaren Mängel in den Schriftsprachkompetenzen und in Mathematik gewissermaßen durch die gesamte Schulzeit bis zum Abschluss der Haushaltungsschule. Trotz dieser extremen Bewertungstoleranz sieht sich Frau Wild diesbezüglich zu einem ambivalenten Resümee veranlasst. Was sie in Bezug auf die Haushaltungsschule sagt, ist charakteristisch für ihre gesamte Schulbiografie.

„Und, ja, da haben sie mich auch durchgeboxt, kann man sagen, weil ich so in Deutsch und Rechnen schlecht war. Mitleid vielleicht, ich weiß es nicht. Auf einer Seite Mitleid...

auf der anderen Seite haben sie mir aber nicht geholfen, nicht, Caritas, nicht?“

An diesen Beispielen wird deutlich, dass Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb in seiner „weichen“ Form im Mantel personifizierter Nachsicht insofern in eine strukturell verankerte Gleichgültigkeit im Sinne fehlender Förderung und Unterstützung eingebettet ist, als sie selbst durch Initiativen von einzelnen LehrerInnen nicht überwunden werden kann. Könnte man die Vorgangsweisen im Fall von Frau Loibner und Frau Wild noch als

„unterlassene Hilfeleistung beim Schriftspracherwerb“ klassifizieren, so zeigt das Beispiel von Herrn Schrader (aber auch von Frau Schreiber) eine „Überforderung der UnterstützerInnen“.

Herr Schrader trägt beim Schuleintritt ebenfalls die Bürde einer bildungsfernen und mit manifester Armut behafteten sozialen Herkunft, weshalb er von Beginn weg Schwierigkeiten hat, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Ein Radunfall, der ihm ein halbes Jahr Krankenhausaufenthalt beschert, wirft ihn jedoch entscheidend zurück. Er erfährt in der Volksschule keine kompensatorische Förderung und bildet daraufhin derart große Schriftsprachmängel aus, dass er von seinen MitschülerInnen deswegen „gehänselt“ wird. Obwohl sich in der vierten Klasse eine Lehrerin durchaus „schützend“ („Schwächen hat jeder“) vor ihn stellt, kann sie ihm, wie er sagt, trotz ihrer wohlwollenden Haltung auch keine entsprechende Unterstützung zur Verbesserung seiner Schriftsprachschwächen bieten. In der Hauptschule hat er, v.a. in der letzten Klasse, einen Lehrer, der sich explizit dem Problem „Schriftsprachschwächen“ angenommen hat und sogar einen entsprechenden Kurs (für Legastheniker) anbietet. Diese „späte Förderung“ konnte aber die vorher erfahrene Bildungsbenachteiligung nicht kompensieren, nicht zuletzt, da, wie Herr Schrader im Interview erzählt, die Angst immer größer wird und die Konzentration aufs Lernen verhindert:

„Wenn du in dem Bereich in der Kindheit nicht arbeitest, das schaffst nachher nicht. Und das Problem ist nachher die Angst, das große. Die Angst ist größer, wie das andere zu lernen. Die Angst, das kriegst du nicht mit: Was sagt der? Warum kann ich nicht...? Und nachher kannst du deinen Namen fast nimmer schreiben, wenn du irgendwas ausfüllen musst. Da ... da hast du so viel Panik schon und so.“

Daran wird der strukturelle Aspekt von Bildungsbenachteiligung deutlich, der sich durch und gegen die wohlwollenden Intentionen und Initiativen einzelner LehrerInnen hindurch durchsetzt. Die von den strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems miterzeugten Prozesse extremer Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb können durch individuelle Lösungsversuche einzelner Akteure innerhalb des Systems kaum kompensiert werden und markieren vielmehr eine „Überforderung der Unterstützer“. Allerdings reduziert eine Schulkarriere im Muster der „Gleichgültigkeit mit wohlwollender Note“ die Gefahr der übermäßigen und v.a. institutionell ratifizierten Stigmatisierung im Schulsystem, was auch die negativen Effekte auf die Selbstwertbildung von SchülerInnen mit Schriftsprachmängeln senkt und möglicherweise für die Bewältigungsformen der Bildungsbenachteiligung in der post-schulischen Lebensphase von Bedeutung sein kann.

## **Die Schule als angstbesetzter Ort – strukturelle und Lehrergewalt**

Ein in der Öffentlichkeit weitgehend tabuisiertes Phänomen, das aber in den Interviews mit den Bildungsbenachteiligten in Zusammenhang mit Erfahrungen im Schulsystem häufig auftaucht, ist jenes der Gewalt von LehrerInnen. Abgesehen von der Tabuisierung wird das Phänomen darüber hinaus zumeist auf körperliche Gewalt beschränkt und in diesem Zusammenhang als ein zwar existentes, aber weitgehend einer inzwischen der Vergangenheit angehörenden schulischen Praxis zugeschriebenes Phänomen behandelt.

Aufgrund der Tatsache, dass viele Interviewte von Gewalterfahrungen im Bildungssystem berichten, muss es jedoch als direkt in Zusammenhang mit dem Phänomen des mangelhaften Schriftspracherwerbs stehend betrachtet und als eigenständiger Risikofaktor im Entstehungszusammenhang konzipiert werden. Auch wenn in diesem Sample Personen über 40 Jahre etwa zwei Drittel ausmachen, so weisen die quantitativen Untersuchungen von Krumm zu Lehrergewalt aus den 2000er Jahren (vgl. Krumm 2003) aus, dass es sich dabei keineswegs um ein historisches Phänomen handelt. Allerdings ist es bei der Analyse von Lehrergewalt als Einflussfaktor für Risiken beim Schriftspracherwerb notwendig, das Phänomen konzeptiv aufzufächern, d.h. die ganze Bandbreite an Formen, die Lehrergewalt annehmen kann, darzustellen. Eine solche begriffliche Klärung findet sich bei Bauer et al. (2010: 82), die das Phänomen in die drei Formen, seelische und körperliche Gewalt sowie Vernachlässigung und deren einzelne Elemente, aufschlüsseln:

„Formen von Lehrergewalt sind

... seelische Gewalt:

- Vertrauen zerstören, Ablehnen → Demütigungen, Überforderungen, Bestrafung durch Respektlosigkeit oder Ignoranz
- Ängstigen → Isolation, Drohungen, Beschimpfungen, Wutanfälle
- Missbrauch → Behandlung nach Laune, sexueller Missbrauch, Instrumentalisierung in Konflikten
- Vermittlung von Abhängigkeit, Ohnmacht und Wertlosigkeit → Überdominanz und -regulation

... körperliche Gewalt:

- Schubsen, Schütteln, Kneifen, Ohrenziehen, Schlagen, Boxen, Treten
- Sexuelle Übergriffe

... Vernachlässigung:

- Verweigerung von Zuwendung, Betreuung, Schutz, Respekt, Akzeptanz, Förderung → Körperliches Wohl untergraben, Gefahren ignorieren, aber auch Alleinlassen in Form nicht ausreichenden Erklärens des Unterrichtsstoffes, Nichtwürdigen von Leistungen.“

Eine solcherart vorgenommene Ausdehnung des Gewaltbegriffs kann durchaus kritisch betrachtet werden. Allerdings rechtfertigen meines Erachtens die Auswirkungen selbst der indirekten, „weichen“ Formen von Gewalt, die in den biografischen Erzählungen zum Ausdruck kommen und sich in massiven Einschüchterungen und Angstzuständen niederschlagen, eine solche Ausweitung. Einer engen begrifflichen Fassung würde die Gewaltförmigkeit dieser „weichen“ Formen aus dem Blick geraten und damit auch deren Impact auf die Lebensgeschichten der davon Betroffenen.

In den Interviews finden sich vielfältige Schilderungen eigentlich aller Formen von Lehrergewalt. Am häufigsten, da eigentlich bei allen interviewten Personen der Fall, ist Gewalt durch Vernachlässigung, die ja auch bereits in den Auszügen zu den Schulverläufen schon durchschimmert. Denn die Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache sind auch ein Effekt von Vernachlässigung durch LehrerInnen. Es handelt sich dabei um eine Form von Gewalt, die v.a. für Kinder aus unteren sozialen Milieus, deren Herkunftshabitus eine fehlende Passung zu den normierten schulischen Bildungs- und Vermittlungsstandards aufweist, zum Tragen kommt und, da sie unmittelbar in die Strukturen des Bildungssystems selbst eingelassen ist, auch als strukturelle Gewalt bezeichnet werden kann. Der nachfolgende Auszug aus dem Interview mit Frau Kugler steht paradigmatisch für den Umgang von LehrerInnen mit dem Sprachproblem des Stotterns, von dem auch einige andere InterviewpartnerInnen betroffen waren. Es zeigt sich, dass das Schulsystem nicht adäquat auf die spezifischen Lernbedürfnisse solcher Kinder eingehen kann. Sprachfehler, in diesem Fall das Stottern, stellen gewissermaßen eine Störung des offiziellen Schulsystems dar, auf den dieses nicht mit spezieller Förderung, sondern mit struktureller Gleichgültigkeit und Vernachlässigung reagiert.

„Ich meine, bei uns wurde es immer so gehandhabt: Wir haben gelesen. Und bei mir war eben ... der Sprachfehler war da extrem, noch stark. Ich fing halt zum Stottern an, wenn ich was lesen sollte. Und die Lehrerin dann immer: Gleich weiter. Da konnte ich nie was dazulernen, weil wenn ich zum Lesen dran war, hat es immer geheißen: Gleich weiter. Ja. Und ich wurde auch immer übergangen und alles.“

In den Interviews wird auch deutlich, dass es sich um eine Form von Gewalt handelt, deren destruktives Potenzial v.a. jenen gegenüber wirksam wird, deren biografische Konstellation (soziale Herkunft, familiäre Sozialisationsbedingungen, kritisches Lebensereignis, ...) zu einem bestimmten Zeitpunkt des Aufenthalts im Bildungssystem (häufig bereits beim Schuleintritt) zu einer derart eingeschränkten Lern- und Leistungsfähigkeit führt, dass Vernachlässigung durch Lehrpersonen zu einem hohen Risikofaktor für chronischen Schriftsprachmangel wird.

Von körperlicher Gewalt in Form von Schütteln, Kneifen, Ohrenziehen, Schlägen und Tritten berichten v.a. die älteren InterviewpartnerInnen. Ihren Berichten zufolge waren körperliche Züchtigungsmaßnahmen ein fixer Bestandteil im pädagogischen Repertoire von Lehrkräften in Volks- und Hauptschulen. Neben dem Schmerz dieser körperlichen Insultierungen ist es aber vielmehr das Einschüchterungspotenzial, das der Aggressivität dieser „Maßnahmen“ innewohnt und stark negative Effekte auf das Leistungsvermögen ausübt. Herr Kafka berichtet von Gewaltanwendungen durch einige LehrerInnen in der Hauptschule, was dazu führt, dass der Schulbesuch für ihn zunehmend angstbesetzt ist und sich seine Lernprobleme weiter verschärfen. Obwohl dies nicht auf alle LehrerInnen zutrifft und andere durchaus verständnisvoll und offen den SchülerInnen gegenüber sind, erhöhen die Gewalterfahrungen doch seine Abneigung insgesamt gegen die Schule weiter.

„Na ja, ich bin in einem kleinen Ort aufgewachsen. Ja, und in der Schule war es halt so ... also das war halt mit sehr viel Angst verbunden, weil die Lehrer, also eigentlich...

also ziemlich autoritär waren. Und von daher ... Na ja, ... der Musiklehrer z.B., der hat halt wertgelegt, dass man gut singen kann, nicht, und auch Texte auswendig lernt. Und wenn man das nicht so gut hingbracht hat, dann ist er eigentlich aggressiv geworden. Und da habe ich immer Angst gehabt. ... Ja, ja, da ist er körperlich ... gewalttätig geworden. Also, eigentlich, ja. Also er hat Gewalt angewendet. Und ich muss sagen, vor dem Lehrer habe ich wirklich Angst gehabt. Und da waren halt die..

das Lernen halt, das ist da schwierig gewesen, nicht, also ... Wenn man unter Angst lernen soll, also dann habe ich Schwierigkeiten gehabt einfach, und das hat sich ... in anderen Gegenständen war das auch so. ... In der Hauptschule war es ärger. Also in der Volksschule nicht so. Ja, pwww. Das war ... die Lehrer, wie gesagt, die waren autoritär voll, nicht, also das autoritär ist jetzt eigentlich nicht ganz das richtige Wort (lacht). Ja, das ... die haben halt richtig Druck ausgeübt und, ja, von daher ... Also das war alles mit Angst ... besetzt.“

Sehr häufig finden sich in den Interviews Erfahrungsberichte zu Formen seelischer Gewaltanwendung durch LehrerInnen. Die Schilderungen weisen darauf hin, dass SchülerInnen mit schlechter schulischer Leistungsfähigkeit in höherem Maße Formen seelischer Gewalt durch LehrerInnen ausgesetzt sind. Es ist gerade ihre die schulischen Standards verfehlende Performanz, die sie zu bevorzugten Opfern dieser Form von Lehrgewalt werden lässt. Präziser formuliert: Ihre geringe schulische Leistungsfähigkeit erhöht das Risiko, zum/zur AdressatIn seelischer Gewalt durch LehrerInnen zu werden. Die Formen seelischer Gewalt, denen die Interviewten ausgesetzt sind, sind vielfältig. Die apodiktische Negativ-Bewertung ihrer Rechtschreibkenntnisse durch ihre Hauptschullehrerin hat bei Frau Loibner nicht nur das Vertrauen in die Beurteilungsinstanz, sondern auch in ihre eigenen Lernfähigkeiten in Bezug auf das Rechtschreiben zerstört – ein Urteil, das sie bis

heute verfolgt. Frau Jungwirth, die aus einem bäuerlichen Milieu stammt und für die der Schuleintritt den Beginn ihrer Auseinandersetzung mit der Hochsprache markiert, wird, da sie das Wort „Eimer“ in Hochdeutsch nicht aussprechen kann, sondern immer wieder den für sie gewohnten Dialektausdruck wiederholt, mit demütigendem „Ecken-Knien“ bestraft.

Auch Herr Reiser berichtet von Demütigungen aufgrund schlechter schulischer Leistungen durch seine Mathematiklehrerin in der Hauptschule, die auf ungenügende Performanz in ihrem Fach mit einer Herabwürdigung und Verletzung der gesamten Person reagiert. Dies trifft ihn in besonderer Weise und bringt ihm eine schier endlose Kette demütigender Erfahrungen ein, da, nicht zuletzt aufgrund mangelnder Förderung, sein Lern- und Wissensrückstand ständig anwächst.

„Dann bin ich in die Hauptschule gekommen, ja. Also ich habe da so ... die Mathematik-Lehrerin, die ich da gehabt habe, das war ... ich meine, wie soll ich das ausdrücken? Sie war sehr tief, sehr primitiv und so. Sie hat ... sie war sehr beleidigend....

wenn man da irgendwas nicht richtig gemacht hat usw., dann ist man fast beleidigt schon geworden, also wenn man irgendwas nicht begriffen hat gleich und so. Das war schon ... irgendwie schon verletzend. Also die Frau war schon verletzend. Und, also die 1., 2., 3. Klasse Hauptschule ist es noch gegangen, aber in der 4. habe ich total den Anschluss verloren. Ich habe mich nimmermehr ausgekannt. Ich war nur mehr froh, wenn die, sozusagen wenn die Stunde vorbei war oder so.“

Die Wirkungen verschiedener Formen von Lehrgewalt weisen auch deshalb einen besonders destruktiven Gehalt auf, da sie in der Regel vor Publikum (der gesamten Klasse) erfolgen und der dabei erlittene Gesichtsverlust vor den MitschülerInnen die Wucht der Gewalteinwirkung nochmals entscheidend verstärkt. Dies wird besonders deutlich in der Schilderung von Herrn Kühner, der bereits mit einem Sprachfehler („extremes Stottern“) in die Schule kommt und von Anfang an Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache, sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben, aufweist. Er erzählt von einer extremen Erfahrung sozialer Beschämung, der er durch seine Volksschullehrerin vor der ganzen Klasse ausgesetzt wird.

„Und dann ... ja, und dann von der Lehrerin niedergemacht worden. Und teilweise, ja, ich muss mich da ins Eck hinstellen, auf, ich muss da ins Eck gehen. Nein, ich darf nicht aufs WC gehen. Teilweise habe ich es aber nachher nimmer zurückhalten können, vor den Kindern, nicht. Natürlich, geschämt habe ich mich Ende nie. Ich habe es teilweise meinen Eltern gesagt und hin und her. Aber ja, hat im Prinzip nie wen wirklich interessiert, nicht.“

Von einem ähnlichen Vorfall berichtet auch Frau Jungwirth, bei dem allerdings allein schon das allgemein angstbesetzte Klima, das der Lehrer in der Klasse verbreitet, dazu führt, dass sie sich nicht traut, ihren Harndrang zu äußern und somit – ohne direktes Zutun des Lehrers, der sie nach Hause schickt – dem Spott der MitschülerInnen preisgegeben ist.

Erfahrungen mit Lehrgewalt in ihren unterschiedlichen Formen spielen also in den Schulbiografien der interviewten Bildungsbenachteiligten eine durchgängige Rolle. In Zusammenhang damit muss aber ein für unseren Kontext wichtiger Punkt herausgearbeitet werden. Im Prinzip kann jede/r SchülerIn aus unterschiedlichen Gründen zum Objekt von Lehrgewalt in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen werden, und viele Menschen werden über solche Erfahrungen verfügen. Aber zum einen hängen die Wirkungen, die davon auf die schulische Leistungsperformanz ausgehen, in entscheidendem Ausmaß von den Bewältigungsressourcen der davon Betroffenen ab. Zum anderen steigt gerade bei jenen, die über die geringsten Ressourcen zur Bewältigung der schulischen Anforderungen verfügen, das Risiko, Opfer von Lehrgewalt in all seinen Formen zu werden bzw. sogar das Risiko einer Kumulation von Gewalterfahrungen, stellt doch vielfach allein schon die soziale Herkunft im schulischen Kontext einen Anlass für soziale Beschämung dar. Dies verweist auf den zentralen Zusammenhang, über den Lehrgewalt zu einem Risikofaktor für den Schriftspracherwerb werden kann.

Lehrgewalt ist aber keineswegs auf die jeweilige Person des Lehrers/der Lehrerin zu reduzieren, auch wenn diese dabei eine Rolle spielt. Das würde bedeuten, das Problem zu individualisieren. Es handelt sich vielmehr v.a. bei den besonders subtilen Formen von Gewalt, wie Vernachlässigung, und auch bei einigen Formen seelischer Gewalt um in institutionelle Strukturen des Schulsystems eingelassene Gewalt. Zum einen verhindern allein schon die Rahmenbedingungen (KlassenschülerInnenzahlen, ...) ein Eingehen auf bildungsbenachteiligte SchülerInnen mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen. In diesen Rahmenbedingungen steckt bereits eine hohe Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Vernachlässigung von SchülerInnen mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Dazu kommt die stark an standardisierter Leistungsüberprüfung orientierte Bewertungslogik des Schulsystems. Dies führt dazu, dass sich bei SchülerInnen, deren Lernrückstände sich aufgrund fehlender Förderung im Schulverlauf kumulieren, eine Dynamik entwickelt, in der Prüfungssituationen unabhängig von der LehrerInnenreaktion zu Erlebnissen intensiver Gewalterfahrungen werden, wie Herr Reiser eindrucksvoll schildert

„Ja, es war keine ... keine Förderung. Und ich bin auch von den anderen Schülern gehänselt worden und so, weil ich immer schlechte Noten gehabt habe und so was. Ich war immer ein Außenseiter da. ... Ja, also besonders ... das Unguteste war, wenn sie mich zur Tafel geholt haben, und ich habe nix können, das war ... maah, das war ... grausam war das.“

Das subjektive Eingeständnis der eigenen Schriftsprachschwächen enthält ein symbolisches Gewaltpotenzial, das sich durch die regelmäßige (schul)öffentliche Ratifizierung dieser Schwächen in Prüfungssituationen höchst wirksam entfaltet. Schule wird dadurch für die Betroffenen, das belegen viele Hinweise in den Interviews, zu einem in umfassender Weise angstbesetzten Ort. Die Beschreibung dieser Prozesse mit dem Begriff „negative Schulerfahrungen“, wie er häufig in Studien zu Geringqualifizierten bzw. „funktionalen AnalphabetInnen“ als Beteiligungshemmnis für Erwachsenenbildungsprozesse verwendet wird, ist dem Ausmaß der tatsächlich erlittenen seelischen Gewalt im Schulsystem, das in vielen meiner Interviews deutlich wird, in keiner Weise angemessen und verharmlost dessen Dimensionen.

### **Auswirkungen von institutioneller Diskriminierung im Schulsystem: Angstzustände und stereotype threat**

Die Auswirkungen, die von Prozessen der institutionellen Diskriminierung, von Lehrergewalt und daraus folgenden Angstgefühlen auf den Erwerb von Schriftsprache im Schulsystem ausgehen, lassen sich in den Interviews deutlich erkennen. Sie beeinträchtigen die Aufnahmekapazitäten von davon betroffenen SchülerInnen, verringern deren Leistungsfähigkeiten, untergraben die Lernmotivation und führen zu Strategien der Lernvermeidung. Institutionelle Diskriminierung erzeugt in den Schulbiografien der von mir Interviewten in ähnlicher, wenn auch in jeder Biografie in unterschiedlich akzentuierter Weise, ein Mikroklima der Irritation, Verunsicherung oder Angst in Bezug auf schulische Anforderungen und Leistungserwartungen, in dem die Aneignung von Schriftsprachkompetenzen zu einer höchst prekären Angelegenheit wird. Im Folgenden werden einige dieser Effekte und die Mechanismen, durch die sie wirken, aus den Interviews rekonstruiert.

### **Kognitive Dissonanzen als Folge von Angst vor sozialer Beschämung aufgrund der sozialen Herkunft**

Ein Effekt institutioneller Diskriminierung mit unmittelbarer Auswirkung auf die Schulperformanz sind massive Störungen des kognitiven Aufnahmepotenzials von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien. Die Erfahrung dieser Herabwürdigung führt zu einer gesteigerten Empfindsamkeit, einer Art sozialen Sensibilität der davon betroffenen SchülerInnen, die ihre sinnliche Wahrnehmung in einem Ausmaß beansprucht, dass kaum mehr Kapazitäten für die Aufnahme des Lernstoffs aktivierbar sind.

Am Beispiel von Herrn Danzer, der aus einer von Armut betroffenen Kleinbauernfamilie kommt, lassen sich diese sehr subtilen Mechanismen und Prozesse institutioneller Diskriminierung im Schulsystem und deren Wirkung nachvollziehen. Dies ist nicht zuletzt deshalb möglich, weil er auch über ein entsprechendes Reflexionspotenzial verfügt, das ein diesbezügliches Erinnern an solche schwer wahrnehmbaren Prozesse möglich macht.

Durch den Eintritt in die Schule kommt Herr Danzer mit einer anderen Welt in Kontakt, die ihm in Gestalt der LehrerInnen, aber auch der MitschülerInnen, den abwertenden Stempel seiner sozialen Herkunft aufdrückt. Dies prägt sein gesamtes Verhältnis zur Institution Schule und den darin an ihn gestellten Lernanforderungen.

„Ja, und von der Schulzeit her? Ja, durch das ist halt ... Und die Lehrer haben dort das so abgestempelt. Wir waren eine Familie und arm, wenn man es so sehen kann. Und na: Das sind die Familie. Die haben immer auf den Namen hingezigt: Ah, das sind die. Das ist ... das habe ich schon voll gespürt in der Volksschule. Und das ist immer voll rüber gekommen. Das haben sie einen immer spüren lassen: Ah, die Familie, na passt schon, schieben wir sie weg. IMMER WEGGESCHOBEN. ... Und das war bei uns voll. Da war ein Lehrer, der hat dich nicht mögen, die 5 Familien hat er nicht mögen, und die sind beiseite geschoben worden. Natürlich war der Lernerfolg auch nicht da. Und die kann man schon sagen, was ich kenne, waren immer sehr sensibel alle. Die sind die Zurückgezogenen, die verstecken sich, weil es geht immer um sie. Das kann ich heute rückwirkend schon sagen, dass das so war. Aber als Kind kann man das nicht deuten, weil du hast keinen Schutz nicht. Familie ... die Eltern sind vielleicht nicht so wohlhabend und auch ein wenig ängstlich und jetzt sagen sie zu wenig zu den Vorgesetzten und so. Und ich denke mir, so die Geschichte von der Sensibilität her und vom Hören und ...“

Der Schuleintritt kristallisiert sich am Beispiel von Herrn Danzer als eine signifikante Schwelle für die Konfrontation mit vorherrschenden gesellschaftlichen Normen heraus, an der die soziale Herkunft als Platzanweiser für die untersten Regionen des gesellschaftlichen Ranggefüges für die betroffenen Kinder erstmals in ihrer ganzen Tragweite spürbar wird. Sie betreten die gesellschaftliche Bühne gewissermaßen durch den institutionellen Aufgang des Schultors, und auf dieser Bühne werden ihnen ihre StatistInnenrolle und die damit verbundene abwertende Klassifizierung erstmals sinnlich und emotional unmittelbar zugänglich. Eine Klassifizierung, die für Kinder, solange sie sich im Familienverband oder auch im Nahbereich der kleindörflichen Nachbarschaft, also in den Grenzen ihres sozialen Milieus, bewegen, keine große Rolle spielt.

Der Eintritt ins Bildungssystem markiert hier eine folgenschwere Zäsur für Herrn Danzer. In der Interviewpassage fasst er die geballte Wucht der symbolischen Gewalt, die ihm aufgrund seiner sozialen Herkunft in und durch die Institution Schule entgegenschlägt, zusammen. Darin spiegeln sich nicht nur die Formen dieser symbolischen Gewalt, die in seinem Fall im Mantel direkter und offensiver Abwertung daher kommt, sondern auch die Folgen dieser sozialen Aggression, die im sozialen Rückzug der davon betroffenen Kinder ihren Ausdruck finden. Die Wirkung dieser symbolischen Gewalt ist auch deshalb so ungebrochen, da Kinder im Volksschulalter kaum über entsprechende Ressourcen verfügen, damit umzugehen und

dieser relativ schutzlos ausgeliefert sind. Dazu kommt noch, dass auch die Eltern davon betroffener Kinder aufgrund ihrer sozialen Stellung kaum in der Lage sind, unterstützend zu wirken.

Herr Danzer kommt im Interview von selbst auf den Grund für seine Lernschwäche zu sprechen, die seiner Deutung nach im Hören begründet liegt.

„Na, wenn wir zurückkommen zur Lernschwäche. Ich weiß es schon, warum ich nicht gut lerne: Hören.“

I: Haben Sie Hörprobleme?

Vielleicht habe ich Probleme, aber wer sagt dir das? Wer sagt dir das? Jetzt sagt es mir der Partner: „Du, hast das ... was hast du gehört?“ Dann sage ich: „Na, das habe ich nicht gehört, was du gehört hast“. Oder z.B. wenn du jung bist, ängstlich, bist schlecht in der Schule, du hörst immer im Umfeld: „Was sagen sie denn von dir?“ Du hörst nicht, was der Lehrer sagt, weil da hörst du, was der Freund sagt. Und daheim ist es auch so: Sagt die Mama eh nix von mir oder der Freund? Und durch das, bin ich jetzt auch draufgekommen, durch das kann man nicht lernen.

I: Weil man sich auf was anderes konzentriert?

IP: Genau. Man fühlt einfach weit raus: Was ist rundum? Geht es schon wieder um mich? Das ist ein ... ein Schutzschild ist ja das.

I: Und das schützt dann auch davor, dass man lernt, sozusagen, nicht?

IP: Das schützt aber auch nachher, dass du so viele Sachen nicht hörst, was der eine sagt. Weil du musst einmal schauen, dass es dir gut geht, nicht der, die da vortragt, ja. Weil ... wenn es dir gut geht, musst du ... da musst du ja nicht lesen und schreiben können, kann es dir so auch gut gehen.“

Was sich in der Kommunikation im Interview zunächst als Hörschwäche darstellt, entpuppt sich bei der nachfolgenden Erklärung von Herr Danzer als ihr Gegenteil: nämlich als ein besonders sensibles Hören, das ich als soziales Hören bezeichnen möchte. Es beschreibt einen beständigen Modus der Aufmerksamkeit, in dem ein mit allen Sinnen bestücktes Sensorium darauf ausgerichtet ist, die nächsten Anzeichen der Wiederholung bereits erfahrener sozialer Zurücksetzung, Abwertung und Beschämung durch den/die LehrerIn oder MitschülerInnen bereits im Ansatz zu erfassen. Eine Art soziales Radar oder ein sozialer Seismograf, dessen Aktivierung eine fundamentale soziale Verunsicherung zum Ausdruck bringt, die alles andere überlagert und sensibel auf die minimalsten Bewegungen oder Erschütterungen reagiert.

Allein schon die Inbetriebnahme dieses Aufmerksamkeitsmodus absorbiert derartig viele Energien, dass für die Aufnahme eines für ihn ohnehin schwierigen Lernstoffes nur wenige Ressourcen übrig bleiben. Dazu kommt, dass der Lernstoff von genau jener Person vermittelt wird, von der gleichzeitig die soziale Stigmatisierung ausgeht.

„Und natürlich hast du das Gefühl dann, dann hast ... du hast nimmer aufpassen können, was dir der Lehrer erklärt hat zum Lernen, sondern immer: Sagt er schon wieder was von mir? Das kann ich rückwirkend jetzt voll sagen, dass das so war. Und natürlich hörst du nachher nimmer hin. Das heißt, du bräuchtest eine andere Ruhe, dass er das noch erklären kann. Aber das kann man sicher nicht in einer kurzen Zeit dann aufarbeiten, weil das ist so festgefahren.“

Eine denkbar ungünstige Konstellation für Lernprozesse, deren Effekte sich in schlechten Schulleistungen ausdrücken, die wiederum im Fall von Herrn Danzer als Legitimation für seine Aussonderung in die Sonderschule dienen. Eine Aussonderung, für die durch die soziale Beschämung in der „Regelschule“ der Boden aufbereitet wurde.

Am Beispiel von Herrn Danzer lässt sich unschwer erkennen, dass hier Mechanismen von stereotype threat, also der Angst vor negativer Stereotypisierung aufgrund sozialer Herkunft, am Werk sind. Eine Reihe von (ausschließlich quantitativen) sozialpsychologischen Studien zum stereotype threat untermauern daher auch diese aus den qualitativen Interviews gewonnenen Einsichten. Darin finden sich zum einen Hinweise, dass bereits bei Kindern Stereotype im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie verankert sind und sich Stereotype Threat-Effekte daher schon bei Kindern im Grundschulalter (vgl. McKown/Weinstein 2003; Schofield et al. 2006) feststellen lassen. Zum anderen zeigt sich in Bezug auf die Mechanismen des stereotype threat ein enger Zusammenhang zwischen Ängsten und Leistungsdefiziten. Gemäß der sozialpsychologischen Ausrichtung dieser Studien wird in diesem Zusammenhang von kognitiven Interferenzen gesprochen:

„Einer Reihe von Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass Stereotype Threat sich nachteilig auf die Leistung auswirkt, weil die betreffende Person einen Teil ihrer verfügbaren kognitiven Ressourcen dafür verwendet, Gedanken über die Möglichkeit, Opfer negativer Stereotypen zu werden, zu verarbeiten und zu unterdrücken. Da die kognitiven Ressourcen beschränkt sind, stehen diese dann in geringerem Ausmaß für die Aufgabenbearbeitung zu Verfügung, was wiederum zu Leistungseinbußen führt“ (Schofield/Alexander 2006: 30).

Die empirischen Ergebnisse dieser Studien belegen aber auch die Versuche der davon betroffenen Personen, ihr Selbstwertgefühl zu schützen, indem sie sich innerlich vom betreffenden Fach distanzieren bzw. nicht mehr damit identifizieren – was kurzfristig

durchaus auch gelingt, aber mit dem Risiko einer langfristigen Reduzierung der Leistungsmotivation verbunden ist.

### **Angst als allgemeines Lernhemmnis**

Ängste treten in ihrer Funktion als Lernhemmnis aber auch in einem größeren Zusammenhang auf, der nicht unmittelbar mit Mechanismen des stereotype threat verknüpft sein muss. Ängste entstehen und verstärken sich mit zunehmender Dauer des Verbleibs im Schulsystem. Dies ist v.a. auf die sich durch fehlende Unterstützung kumulierenden Leistungsdefizite zurückzuführen, die den SchülerInnenstatus im leistungsorientierten Schulsystem ständig prekärer werden lassen. Je größer also im Laufe der Schulkarriere der Abstand des individuellen schulischen Kompetenzlevels zu den Anforderungen wird – das betrifft v.a. auch die Personen im Muster des „Mitschleppens“ – desto höher werden auch die damit verbundene Frustration und die Ängste, die dadurch ausgelöst werden. Denn die Betroffenen können diese zunehmende Kluft subjektiv sehr wohl einschätzen. In dieser Dynamik erscheinen Lernanstrengungen aus der subjektiven Perspektive der Betroffenen nicht nur zunehmend als sinnlos, sie finden auf dem geforderten Anforderungsniveau auch keinen entsprechenden Ansatzpunkt. In diesem Prozess schieben sich z.T. diffuse Ängste vor Lernmotivation und -anstrengungen und beeinträchtigen die Ausschöpfung der vorhandenen Potenziale.

Dies spielt v.a. in Situationen der Leistungsüberprüfung und -abforderung eine entscheidende Rolle. Die ersten Defizit-Erfahrungen können zu einem Phänomen führen, das in mehreren Interviews aufgetaucht ist: nämlich Prüfungsangst. Mehrere Interviewte erzählen, dass sie durchaus Lernanstrengungen unternommen haben, zu Hause den Lernstoff auch beherrschten, diesen dann aber in der Prüfungssituation in der Schule nicht abrufen konnten.

Frau Wild, die in einer räumlich segregierten Armensiedlung aufwächst, erzählt, dass die Institution Schule ihr aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten massive Ängste einflößte. Das führte dazu, dass sie selbst ihre ohnehin eingeschränkten Potenziale nicht entfalten konnte. Schule ist für sie im Nachhinein betrachtet ein Synonym für Angst. Insofern bestand Schule für sie über weite Strecken in einer psychischen Ausnahmesituation, in der auch die vorhandenen Wissensbestände nicht abgerufen werden konnten. Das Bewusstsein der eigenen Inferiorität auf der Grundlage sprachlicher Mängel konstituiert einen elementaren und gleichzeitig lähmenden Angstzustand, der jeglicher Lernmotivation und -anstrengung den Boden entzieht. In diesen Schilderungen von Prüfungsangst, von der auch viele andere Interviewte berichten, werden die konkreten Auswirkungen dieser Ängste sichtbar.

„Weil das Groß- und Kleinschreiben, das habe ich nicht kapiert. Jetzt kapiere ich es, weil die geben mir die Zeit. Ich habe keinen Druck. In der Schule habe ich schon Angst gehabt. Die Schule war nur Angst: Prüfungsangst. Wenn Sprache, da habe ich

gewusst, ich bin ja nicht blöd, ich habe ja gewusst, dass ich Probleme habe, nicht. Und deswegen ... ich glaube, ich war nicht beim Aufzeigen, weil ich Angst gehabt habe. Ich habe mich immer geduckt. ...

I: ... obwohl Sie es gewusst hätten?

IP: Ja, ja. Nur Angst vorm Sprechen. Ich habe ja alles verdreht. Ich sage immer, im Kindergarten habe ich zu den Buben die gesagt und zu den Mädchen, der ... So ähnlich“ (Sie bezieht sich auf die korrekte Zuordnung der Artikel gemäß dem Geschlecht des Hauptwortes, Anm. M.K.).

Kinder aus sozial benachteiligten Milieus sind davon in besonderem Maße betroffen, da ihre vorschulische Sozialisation die größte Distanz zu den Schulstandards aufweist und das Bildungssystem als sozial völlig fremde Institution für sie einen furchteinflößenden Charakter besitzt. Abgesehen von einer solcherart umfassenden Angst von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus taucht auch das Phänomen auf, dass „Teilleistungsschwächen“ gerade im zentralen Bereich der Schriftsprache eine diffuse Angst hervorrufen, die auf andere Gegenstände ausstrahlen und auch dort die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen kann.

Obwohl Frau Leibner in den anderen Schulfächern keine Probleme hat, beeinträchtigt ihre Rechtschreibschwäche sowohl ihr allgemeines Wohlbefinden in der Schule, das von einer diffusen Angst geprägt ist, als auch ihre Leistungsfähigkeit in anderen Fächern. Sie erzählt, dass bei ihr wegen ihrer Rechtschreibschwäche bei schriftlichen Tests, bspw. in Geografie, Ängste hochkommen, obwohl dies für die Bewertung in diesem Fach keine Rolle spielt. Sie kann aber dadurch ihre wahre Leistungsfähigkeit in diesem Fach nicht abrufen.

„I: Ich meine, wie haben Sie die Schule in Erinnerung, gefühlsmäßig? Eher unangenehm?

IP: Mhm. Angst. Ich habe schon meine Gegenstände gehabt. Bei Mathe ist es mir eigentlich immer gut gegangen. Also da ... entweder habe ich da die richtigen Lehrer gehabt oder was. Aber es war dann z.B. bei Tests auch schon so, schon wieder die Angst: Ah, ich könnte ja was falsch schreiben. Ich könnte ja ... obwohl das vielleicht dem Geografie-Lehrer total wurscht gewesen wäre, aber einfach, das hast du so in dir drinnen, dass du dann ... ja, vor lauter, dass du das ja richtig schreibst, gar nimmer das Richtige hinschreiben kannst. Aber es ist mir eigentlich, außer in Deutsch, immer so ganz gut gegangen in der Schule. Also ...“

Insgesamt spielen Ängste in unterschiedlichen Formen eigentlich bei vielen InterviewpartnerInnen die zentrale Rolle in ihren Erinnerungen an die Schulzeit. Diese können im Einzelfall durchaus traumatische Ausmaße annehmen, bei anderen wiederum in geringerer Intensität auftauchen. Die leistungsbeeinträchtigenden Auswirkungen lassen sich

jedoch in fast allen Schulbiografien feststellen, sodass dies ohne Zweifel einer der stärksten Effekte ist, über den die institutionelle Diskriminierung auf Bildungsbenachteiligung beim Schriftspracherwerb wirkt.

### **Mangelhafter Schriftspracherwerb als Ergebnis wechselseitiger Verstärkung bildungsbenachteiligender Faktoren**

Aus der Analyse des empirischen Materials lassen sich demnach drei wesentliche Faktoren in Zusammenhang mit der Rekonstruktion von Prozessen der Bildungsbenachteiligung, die zu Schriftsprachmängeln führen, herausdestillieren. Es sind dies soziale Herkunft, kritische Lebensereignisse sowie institutionelle Diskriminierung im Schulsystem. Diese analytische Trennung bedeutet aber nicht, dass diese drei als wesentlich für die Entstehung von Schriftsprachschwächen betrachteten Risikofaktoren als voneinander unabhängig zu verstehen sind. Das Auftreten von Problemen beim Schriftspracherwerb bspw. rein aus Effekten der sozialen Herkunft und damit verbundener, schwieriger familiärer Sozialisationsbedingungen zu erklären, würde bedeuten, die existierende Defizitperspektive auf Menschen mit Schriftsprachmängeln zu verstärken und zu zementieren. Das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen lässt sich nicht auf soziale Herkunft bzw. auf armutsnahe, sozial deprivierte Bedingungen des Heranwachsens reduzieren. Eine adäquate Rekonstruktion von Prozessen der Bildungsbenachteiligung, die zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen, macht es erforderlich, einen genaueren analytischen Blick auf die wechselseitige Verschränkung und Verstärkung dieser drei Faktoren zu werfen. Eine solche Perspektive kann zeigen, wie aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren im Kontext von individuellen Biografien der Erwerb von Schriftsprachmängeln als eminent soziales Phänomen sichtbar und greifbar wird.

Kritische Lebensereignisse führen, wie bereits erwähnt, nicht in jedem Fall zu Problemen der schulischen Performanz. Sie werden vielmehr zu einem Risikofaktor für die Aneignung von (Schul)Bildung, wenn sich ihre Auswirkungen durch die Wechselbeziehung zu anderen Faktoren verstärken. D.h. ihre Wirkung entfaltet sich in der Regel nicht isoliert. Sie stellen vielmehr außerordentliche Belastungen dar, die in ohnehin bereits schwierigen biografischen Konstellationen deren Prekarität entscheidend erhöhen. Die Form der Bewältigung solcher kritischer Lebensereignisse hängt im individuellen Fall von den vorhandenen Bewältigungsressourcen, der spezifischen biografischen Phase, in der sie eintreten, den erworbenen Dispositionen und anderen Resilienzfaktoren sowie von vorhandenen Unterstützungssystemen ab. Bauer et al. (2010) unterscheiden in diesem Zusammenhang (in Anlehnung an Filipp/ Aymanns 2010) nicht-normative (im Sinne von unvorhersehbar: Unfall/Krankheit, Tod eines Familienmitglieds, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen) von normativen Ereignissen (Schuleintritt, Übertritt ins Erwerbsleben...).

Das Risiko, dass bspw. der normative Übergang ins Schulsystem zu einem kritischen Lebensereignis mit individuellem Belastungspotenzial wird, ist sozialstrukturell unterschiedlich verteilt. Denn die Wahrscheinlichkeit, dass durch den Schuleintritt eine (belastende) Störung in der Person-Umwelt-Passung eintritt, ist bei Kindern aus unteren sozialen Milieus höher. Für Kinder aus mittleren und oberen sozialen Milieus handelt es sich beim Schuleintritt insofern um eine Art Weiterbildung, als die schulisch normierten Anforderungen eine Kontinuität zu den vorschulischen, milieuspezifischen Bildungsprozessen aufweisen, während dasselbe Ereignis für Kinder aus unteren sozialen Milieus eine kulturelle Zäsur (Sprache, Lernformen, Disziplin, ...) bedeutet.

Dasselbe gilt für den Faktor der institutionellen Diskriminierung, die Kinder aus unteren sozialen Milieus häufiger und mit gravierenderen Folgen für ihre Bildungschancen trifft, als Kinder aus mittleren und oberen sozialen Milieus. Die Faktoren stehen also in einer Wechselwirkung zueinander. Dies soll im Folgenden anhand von konkreten Beispielen aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden.

Am oben präsentierten Beispiel von Herrn Danzer ist deutlich zu erkennen, wie die Mechanismen von Bildungsbenachteiligung ineinander greifen und sich dabei gegenseitig verstärken. Aus den Schilderungen über seinen Schuleintritt wird deutlich, dass dieser für Herrn Danzer aufgrund seiner sozialen Herkunft zu einem kritischen Lebensereignis – die fehlende Person-Umwelt-Passung geht daraus eindeutig hervor – wird. In dieser für ihn ohnehin schon prekären biografischen Situation wird seine Herkunft aus einer von Armut betroffenen Kleinbauernfamilie zum Anlass für wiederholte Abwertungen durch den Lehrer. Dies verstärkt wiederum die durch den Schuleintritt ohnehin schon irritierte Person-Umwelt-Passung. Sein ihm aufgrund der geringen Ressourcen zur Verfügung stehendes Bewältigungsmuster in dieser kritischen Situation führt zu einer weiteren Beeinträchtigung seiner ohnehin schon angeschlagenen schulischen Leistungsfähigkeit. Sie besteht zum einen im Aufbau einer besonderen sozialen Sensibilität, die ein Ausdruck der fundamentalen Verunsicherung ist, die diese gestörte Person-Umwelt-Passung bei ihm auslöst. Dies nimmt den Großteil seiner kognitiven Kapazitäten in Beschlag. Zum anderen enthält seine spezifische Bewältigungsstrategie dieses für ihn kritischen Lebensereignisses den Aufbau eines Schutzschildes, um sich gegen die soziale Beschämung emotional abzuschotten. Dieser Schutzschild schirmt ihn aber auch gleichzeitig gegenüber den schulischen Anforderungen ab. Dies führt dazu, dass die möglicherweise nur temporären Lernschwierigkeiten, ausgelöst durch die im normativen Übergang des Schuleintritts latent eingebaute Bedrohung der Person-Umwelt-Passung und die dadurch ausgelösten Irritationen, sich durch die permanente soziale Herabsetzung durch den Lehrer und die dagegen von ihm in Anschlag gebrachten „Abwehrmaßnahmen“ in ein manifestes und in der Folge chronisches Problem für den Schriftspracherwerb verwandeln. Die wiederum darauf folgende Reaktion des Bildungssystems, nämlich seine Separierung in die Sonderschule aufgrund schlechter

schulischer Leistungen, ratifiziert schließlich in endgültiger Weise seine zum Schriftsprachmangel mutierte Bildungsbenachteiligung.

Eine ähnliche Dynamik der Verzahnung von Risikofaktoren entwickelt sich bei Frau Schicker. Der Unterschied besteht allerdings in der Wucht der symbolischen Gewalt des Impacts, den die institutionelle Diskriminierung in Form der Sonderschulüberweisung auslöst. Das im Schuleintritt enthaltene Potenzial einer Bedrohung der Person-Umwelt-Passung, dass sich bei ihr ebenfalls in Lernschwierigkeiten äußert, wird dadurch aktiviert und darüber hinaus in eine Dimension gesteigert – „Ja, für mich ist mein Leben beendet.“ –, dass sich die Schockwellen in der Folge auf ihr gesamtes weiteres Leben ausbreiten

„Ja, jedenfalls war es dann so, ich bin in die 1. Klasse gekommen mit 6 Jahren, da haben sie aber gemerkt, da habe ich gar nix kapiert. Das war zu früh. Dann bin ich zurückgestellt worden. Und dann haben sie es noch einmal probiert. Und ich habe nix gecheckt. Das war ... ich weiß es nicht, das war ... für mich zu schwer alles, was da erklärt worden ist und ... Keine Ahnung. Dann bin ich da von dort weg, von der 2. Klasse in die Sonderschule gekommen. Und für mich war Sonderschule, ja, der Begriff: Da sind nur dumme Leute. Also, ja, und ich habe mir eigentlich dann selber gesagt: Ja, für mich ist mein Leben beendet.“

Die Wechselwirkung der Risikofaktoren institutionelle Diskriminierung und soziale Herkunft zeigt sich aber auch an einem Umstand, der in mehreren Interviews thematisiert wurde. Die selektiven schulischen Zuweisungspraktiken folgen nicht selten einer sozialstrukturellen Logik. Sie sind in vielen Fällen auch deshalb erfolgreich, weil sie Familien treffen, deren soziale Ressourcen zu gering sind, um sich gegen eine Entscheidung, die von einer mit der Legitimität und Autorität staatlicher Macht und objektiver Kompetenzbewertung ausgestatteten Institution getroffen wird, zur Wehr zu setzen. Im Gegensatz zu anderen Familien, die ihre Kinder betreffende Sonderschulüberweisungsentscheidungen erfolgreich beeinspruchen und verhindern (wie Herr Danzer, aber auch andere erzählen), fügen sich sozial benachteiligte Familien, nicht zuletzt auf der Basis ihrer schulbildungsfernen Orientierung, in resignativer und die darin liegende Willkür verkennender Weise in die Logik der institutionellen Entscheidung.

Der Charakter der sozialen Willkür schulischer Klassifizierungslogiken und ihrer Beeinflussbarkeit durch elterliche Ambitionen erschließt sich aber auch aus dem Kontrast zu den ausgeführten Beispielen an der Schulkarriere von Herrn Reiser. Sein „formal“ reibungsloses Bewältigen der Schule im Sinne eines rückstellungsfreien Verlaufs ist den beharrlichen Bemühungen seiner Mutter zuzuschreiben. Ihre kontinuierlichen und massiven Interventionen bewirken, dass die Selektionslogik des Schulsystems in seinem Fall außer Kraft gesetzt wird. Sie kann dazu zwar nicht das symbolische Gewicht hoher Bildung in die Waagschale werfen, sondern nur die berufliche Position ihres Mannes als Unteroffizier im

Bundesheer, dafür aber eine für das Schulsystem unangenehme Hartnäckigkeit und Penetranz. Die in seiner Interpretation durch soziale Scham motivierten Interventionen seiner Mutter tragen Herrn Reiser trotz gravierender Schriftsprachmängel über die Klippen des segmentierten Schulsystems bis zum Hauptschulabschluss im A-Zug.<sup>27</sup> Dies beschert ihm aber auch die Erfahrung ständiger Überforderung und sozialer Demütigung aufgrund geringer schulischer Leistungsfähigkeit.

„Ich war im A-Zug, ja, aber auch nur, wie gesagt, weil meine Mutter hat ... Die Mutter ist immer ... hat mit den Lehrern geredet, ja, und ... Ja, sie hat sich geschämt, wenn sie mich in die Sonderschule gegeben hätten, das wäre eine Blamage für sie gewesen und so. Und das war der Grund, warum sie immer in die Schule gerannt ist und so. Vielleicht wäre es für mich besser gewesen, wenn ich in die Sonderschule gekommen wäre, ich wäre vielleicht besser geführt worden und so.“

Eine weitere Wechselwirkung von Risikofaktoren besteht darin, dass das Bildungssystem keine Ressource darstellt, wenn Kinder aus sozial benachteiligten Familien durch nichtnormative kritische Lebensereignisse wie Unfälle oder Krankheiten in ihren Lernanstrengungen entscheidend zurückgeworfen werden. Das Eintreten von solchen nicht-normativen kritischen Lebensereignissen stellt gerade für Kinder aus sozial benachteiligten Familien eine außerordentliche, den Schriftspracherwerb in besonderer Weise gefährdende, Belastung dar. Diese wird aber, das wird in den hier behandelten Fällen deutlich, durch die schulischen Reaktionen nicht abgeschwächt, sondern vielmehr durch inadäquate, geeignete Unterstützung verweigernde Reaktionen verstärkt. Den Familien fehlt zumeist das ökonomische (Nachhilfe) und kulturelle (schulbildungskonforme Kompetenzen) Kapital, um die Anstrengungen einer kompensatorischen Unterstützung zur außerschulischen Bewältigung dieser nicht-normativen kritischen Lebensereignisse aufzubringen. Die in der Regel gegenüber diesen sozialen Unterschieden des familiären Kompensationspotenzials unsensible Reaktion der Institution Schule und die sich daran anschließende Frage der Bewertung von dadurch aufgetretenen Lernrückständen können als Verstärkung des in einer solchen Konstellation liegenden Risikopotenzials für den Schriftspracherwerb gewertet werden.

### **Häusliche Gewalt**

In einem ähnlichen Zusammenhang ist der Umgang des Schulsystems mit aufgrund von häuslicher Gewalt bildungsbenachteiligten Kindern zu sehen. Die Schule steht hier vor der Herausforderung, den Zusammenhang zwischen der Beeinträchtigung der Lernfähigkeiten von Kindern und erlittener häuslicher Gewalt aufzuspüren und bspw.

Konzentrationsstörungen als typische Folgen von Misshandlungen zu erkennen. Es liegt

---

<sup>27</sup> Es handelte sich dabei um eine durchgängige (in allen Fächern) leistungsorientierte Differenzierung im Hauptschulsystem im Unterschied zum jetzigen System, in dem die Differenzierung nach einzelnen Fächern erfolgt.

jedoch auf der Hand, dass ein normiertes, standardisiertes Lernprogramm, noch dazu ausgerichtet auf einen mittel- bzw. Oberschichtsaaffinen Habitus, dieser Herausforderung nicht gerecht wird. Auch hier wird am empirischen Material, etwa am Beispiel von Frau Wild, deutlich, dass die von diesen massiv kritischen Lebensereignissen determinierten Leistungsbeeinträchtigungen im institutionellen Kontext des Bildungssystems in der Regel essenzialistisch-individualisierend zu „mangelnder intellektueller Kapazität“ umdefiniert werden. Damit wird aber die durch erlittene Gewalt determinierte vorschulische Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem verdoppelt. Dies ist insbesondere auch dann der Fall, wenn misshandelte oder mit häuslichen Gewalterfahrungen ausgestattete Kinder im Schulsystem wiederum Opfer von verschiedenen Formen von Lehrgewalt werden, wie dies in einigen Biografien aufgetreten ist. Ein solches Ineinandergreifen bildungsbenachteiligender Faktoren erhöht die Gefahr des mangelhaften Schriftspracherwerbs wesentlich.

### **Die Perpetuierung der Bildungsbenachteiligung durch ungünstige Arbeitsbedingungen**

Ein weiterer Faktor, der für die Betrachtung von Bildungsbenachteiligung im Lebenszusammenhang von großer Bedeutung ist, aber über den Entstehungszusammenhang hinausreicht, sind die Spielräume, die die beruflichen Biografien den die Schule mit Schriftsprachmängeln Verlassenden bieten. Es geht also auch um die Frage, welche Chancen die Betroffenen in der nach-schulischen Phase ihres Lebens haben, ihre im Bildungssystem erlittene Benachteiligung kompensatorisch zu bearbeiten. Dabei spielen mehrere Aspekte eine Rolle. Zum einen halten sich Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aufgrund ihrer zumeist angstbesetzten schulischen Erfahrungen in der Regel (abgesehen von Ausnahmen, die in unserem Sample auch vorkommen, [...]) tunlichst von institutionellen (Weiter)Bildungsformen fern. Ein weiterer zentraler Aspekt sind allerdings auch die Zuschreibungen der Gesellschaft und das darin enthaltene hohe Beschämungspotenzial – ein Problemkreis, auf den ich später noch gesondert und ausführlich eingehen werde [...] –, die Vermeidungs- und Verheimlichungsstrategien provozieren. Darüber hinaus spielen aber auch die berufliche Situation und die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, eine wichtige Rolle.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist der Umstand, dass Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen v.a. Arbeitsmöglichkeiten im unqualifizierten Bereich erreichen können. Wir werden später [...] sehen, dass dies zwar – wie allgemein angenommen – nicht für alle gilt. Einige erreichen durchaus auch Facharbeiterpositionen. Aber man kann trotz dieser Beispiele davon ausgehen, dass die Wahrscheinlichkeit, im unqualifizierten Bereich zu arbeiten, für viele Betroffene sehr hoch ist.

Diese Arbeitsplätze enthalten zumeist nur geringe Lernanreize und verstärken die „Bildungsferne“ der dort Arbeitenden. Allerdings zeigen die Interviews, dass es nicht so sehr und in jedem Fall das niedrige, mit Lernentwöhnung verbundene Anforderungsniveau der Arbeitsplätze, sondern vielmehr die zeitlichen Restriktionen sowie die aufgrund der notwendig hohen Leistungsverausgabung fehlenden Energien sind, die als wichtige, die Bildungsbenachteiligung in Form von Schriftsprachmängeln perpetuierende Faktoren in der Arbeitswelt zu betrachten sind. Zumindest geht dies aus dem hier vorliegenden empirischen Material hervor. Dazu kommt, dass viele in Branchen arbeiten, die sich nicht nur durch extensive Arbeitszeiten auszeichnen, sondern auch durch ungünstige Arbeitszeitlagen. Typische Beispiele dafür sind das Gastgewerbe und die Bauwirtschaft, die auch einen typisch geschlechtsspezifischen Bias aufweisen. Personen mit Schriftsprachmängeln versuchen daraus resultierende Nachteile häufig auch mit einer besonderen Leistungsorientierung zu kompensieren und diese als Ressource zur Verbesserung ihrer prinzipiell prekären Arbeitsmarktchancen zu nutzen. Diese Bewältigungsstrategie zieht aber wiederum eine besondere Verausgabung von Arbeitskraft nach sich, die Energien bindet.

Ein typisches Beispiel dafür ist Frau Jungwirth, die nahezu ihr gesamtes bisheriges Arbeitsleben im Gastgewerbe verbringt. Statt ermöglichender Gelegenheitsstrukturen findet sie dort eher einschränkende Rahmenbedingungen vor. Ihre berufliche Situation dort lässt ihr lange Zeit so gut wie keinen zeitlichen und energetischen Spielraum für einen Kursbesuch. Erst ihr aktueller Job der Gästebewirtung in einem Unternehmen erlaubt dies von den Arbeitszeiten her, was letztlich auch in den Besuch des Basisbildungskurses mündet. Bei den Männern im Sample ist die Arbeit im Baugewerbe nicht nur mit extensiven Arbeitszeiten und der Verausgabung körperlicher Kraft verbunden. Eine erhebliche Erschwernis kommt hinzu, wenn sie mit Montagetätigkeiten verbunden ist, die eine hohe geografische Mobilität beinhalten. Derart schwierige berufliche Rahmenbedingungen verhindern selbst in Fällen, wo diese Aspiration bei individuellen Personen vorhanden ist, eine entsprechende Initiative zur Kompensation ihrer Schriftsprachschwächen, da der dafür zu entrichtende Preis (psychosoziale Kosten) häufig zu hoch ist. Dies verhindert nicht nur Kursbesuche, sondern auch individuelle Versuche, über die Nutzung von Schriftsprache im Alltag (Zeitung lesen, ...) Mängel zu verbessern. Denn auch solche Aktivitäten sind – was aus der Perspektive der Schriftkundigkeit zumeist aus dem Blick gerät – für die Betroffenen (je nach Schriftsprachlevel) mit hohen Anstrengungen verbunden.

Herr Zwilling, der sich durchaus erfolgreich in seinem Berufsleben hochgearbeitet hat, beschreibt die Zwänge und Schwierigkeiten, mit denen viele Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen konfrontiert sind.

„Ja, im Prinzip, wenn du dann arbeiten gehst, hast auch eigentlich gar keine Zeit, dass du irgendwo liest oder sonst irgendwas und das hat sich halt dann wieder verschlechtert. Weil, wenn du heute nicht viel tust, Lesen und Schreiben, dann verschlechtert sich das wieder und ja, das war zwar damals nicht gut, aber ...

I: So Zeitungen hat man nicht gelesen – oder was?

A: Nein, aber – du hast eigentlich gar keine Zeit nicht gehabt, weil man muss sich ja vorstellen, wenn man immer unterwegs ist oder wenn du von der Firma heim kommst – oder zwei Schichten oder was gemacht hast, dass du dich dann niederlegst und dass du eigentlich dann nicht dazu kommst – oder wenn du eine Nachtschicht gehabt hast, auch nicht dazu kommst. Dann habe ich Haus gebaut und dann habe ich geschichtelt – und habe nebenbei noch ein bisschen gepfuscht und dann kommst du eigentlich zu dem gar nicht.“

In dieser Passage taucht noch ein weiterer barriereträchtiger Aspekt auf. Durch Schwarzarbeit zur Aufbesserung des niedrigen Einkommens bzw. Tätigkeiten wie Hausbau verringern sich die ohnehin geringen Zeit- und Energieressourcen weiter.

Im Laufe der Biografie erfahrene Bildungsbenachteiligung schlägt sich jenseits der schulischen Karriere häufig in einer höchst ungünstigen Platzierung am Arbeitsmarkt nieder, die häufig nur den Zugang zu Arbeitsplätzen mit extrem ungünstigen Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen eröffnet. Dies stellt wiederum einen gewichtigen bildungsrelevanten Benachteiligungsfaktor dar, indem dadurch kompensatorischen Initiativen enge Grenzen gesetzt sind. Deren bildungsbenachteiligende Wirkung entfaltet sich aber auch noch im Akt der Kompensierungsanstrengung selbst. Aus verschiedenen Interviews wird deutlich, dass die oben erwähnten einschränkenden Arbeitsbedingungen den Lernfortschritt bei der Aneignung von Schriftsprachkompetenzen im Basisbildungskurs entscheidend beeinträchtigen und verlangsamen bzw. die Betroffenen in ihren Bemühungen auch immer wieder hinter schon Erreichtes zurückwerfen. Aus solchen biografischen Verlaufsmustern ergeben sich demnach vielfach Konstellationen, in denen sich für viele ein bildungsbenachteiligender Teufelskreis schließt, aus dem auszubrechen den darin Eingeschlossenen extrem hohe Anstrengungen abfordert.

## **Literatur**

Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Drucks, Stefan/Gerdes, Jürgen/Hastaoglu, Tuba/Osipov, Igor/Quenzel, Gudrun/ Sahrai, Diana/Tuncer, Hidayet (2010): Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus, [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht\\_051110.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf).

- Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Münster.
- Caplan, Robert D. (1983): Person-Environment Fit: Past, present, and future. In: Cooper, Cary L. (Hrsg.): Stress Research, New York, S. 35-78
- Edwards, Jeffrey R./Caplan, Robert D./Harrison van Richard (1998): Person-Environment Fit Theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In: Cooper, Cary L. (Hrsg.): Theories of organisational stress, Oxford, S. 28-67.
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens, Stuttgart.
- Groh, Olaf/Keller, Carsten (2001): Armut und symbolische Gewalt. In: Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter (Hrsg.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz, Opladen, S. 177-200.
- Groh-Samberg, Olaf/Grundmann, Matthias (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In: aus politik und zeitgeschichte, 26, S. 11-24.
- Grundmann, Matthias (1992): Familienstruktur und Lebensverlauf. Gesellschaftliche und historische Bedingungen der individuellen Entwicklung, Frankfurt/Main.
- Grundmann, Matthias (1998): Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: Klocke, Andreas/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut: Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, Opladen.
- McKown, Clark/Weinstein, Rhona S. (2003): The development and consequences of stereotype consciousness in middle school. In: Child Development, 74, 2, S. 498-515.
- Schofield, Janet W./Alexander, Kira (2006): Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Schofield et al.: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, [www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki\\_forschungsbilanz\\_5.pdf](http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf).
- Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse, Graz.
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2002, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Solga, Heike (2006): Gering Qualifizierte als Regulationsproblem. In: Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands – Zweiter Bericht. Zwischenbericht. Auswertung der Werkstattgespräche zur sozio-ökonomischen Berichterstattung im ersten Halbjahr 2006, [http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara\\_Freitag/Material/Zwischenbericht\\_Teil1\\_040806end.pdf](http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara_Freitag/Material/Zwischenbericht_Teil1_040806end.pdf).

### 3.2 Weiterführende Literatur

UNESCO. (Hg.). (2017). **Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy**. Paris. Online verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>

Solga, Heike. (2002). „**Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht** (Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2002). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

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

Statistik Austria. (2013). **Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12**. Wien.

## 4. Bildungstheoretische und didaktische Begründungen

Dieser Abschnitt versucht aus bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive den alles andere als trivialen Zusammenhang von Bildungszielen und Bildungsinhalten zu beleuchten. Didaktik wird in diesem Zusammenhang dem Diktum Wolfgang Klafki folgend als eine theoretische Wissenschaft aufgefasst und von Methodik unterschieden.

### 4.1 Erwachsenenlernen und -bildung

Zum Erwachsenenlernen finden sich unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen, die aber vielfach eint, dass sie sich losgelöst und zum Teil in bewusster Abgrenzung zu schulpädagogischen Verständnissen zeigen. Es besteht breiter Konsens, den Lernweg zwischen Ziel und Inhalt professionell zu gestalten, dies soll aber nicht durch schulischen Unterricht erfolgen. So werden Lehr-Lernbeziehungen im Erwachsenenalter nicht als eine ‚Pädagogik‘ gedacht, zumindest insofern als damit ein überwiegend intergenerationelles Bildungsverhältnis oder die Beziehung unter dem Vorzeichen eines grundsätzlichen pädagogischen Gefälles zwischen wissenden Lehrenden und zunächst noch nichtwissenden Lernenden gedacht wird. Vielmehr überwiegt in der Erwachsenenbildung das Bild von freier, selbstorganisierter, bürgerlicher, kollektiver Selbstbildung als intragenerationelle Erwachsenenbildung, die schon Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts als ‚geselliges Betragen‘ theoretisierte. Es wird von einer souveränen Mündigkeit im Erwachsenenalter und grundsätzlicher Egalität zwischen Erwachsenen ausgegangen.

Eng damit in Verbindung sind lerntheoretische Fundierungen sogenannter ‚erwachsenengerechter‘ Bildungsarbeit zu sehen. Dies betrifft einerseits die Emanzipation von den großen psychologischen Lerntheorien, die für das Erwachsenenlernen nur begrenzte Bedeutung haben, aber auch eine starke Ausdifferenzierung von Intentionen oder Widerständen (Faulstich & Grell, 2005, S. 31ff.), die es grundlegend beim (Nicht-)Lernen Erwachsener zu bedenken gilt. An dieser Stelle kann es nur beim Hinweis bleiben, dass Lernen im Erwachsenenalter viel kontextualisierter gedacht wird. Insofern spielen Konzepte wie situiertes, biografisches, transformatives Lernen oder kollektive Prozesse im Ensemble der Lerntheorien eine bedeutsame Rolle (zuletzt eine gelungene Zusammenschau von Grotlüschen & Pätzold, 2020). Vielfach zeigen diese Zugänge eine starke Subjekt- oder Individuumsperspektive als Ausgangspunkt von Lernprozessen, was die Frage von curricular gestalteten Angeboten einmal mehr klärungsbedürftig macht.

Wenn auch nicht von einer grundlegenden Skepsis gegenüber Curricula in der Erwachsenenbildung gesprochen werden kann, so liegt die didaktische Reflexion im deutschsprachigen Raum dazu doch schon erheblich zurück (Siebert, 1974). Die

verschiedenen Konzepte und Varianten der inneren Gliederung eines Curriculums – geschlossen, offen oder Rahmencurriculum – eröffnen unterschiedliche Fragen, insbesondere wenn Lernergebnisorientierung damit in Zusammenhang gebracht wird (Schlögl et al., 2012, S. 12). So eignen sich offene Curricula, die sich ausschließlich oder überwiegend an inhaltlichen Interessen von Teilnehmenden oder Gruppen orientieren oder bei denen erst im Fortgang des Bildungsprogramms entsprechende Festlegungen erfolgen, nur bedingt für eine Lernergebnisorientierung und somit nur für bestimmte Formen von intendierten Lernergebnissen (ebd.). Geschlossene Curricula wiederum stellen einen Sonderfall in der Erwachsenenbildung dar (zumeist im zweiten Bildungsweg oder beruflichen Bildung) und Rahmencurricula werfen wiederum Fragen im Zusammenhang mit der verbindlichen Erreichung ausgewiesener Ziele durch alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf - sofern damit etwa Wahloptionen verbunden sind - und der eventuell verbundenen Pflichten zur Rechenschaftslegung seitens von Bildungseinrichtungen im Förderkontext.

Eng verbunden mit der Curriculumdebatte der 1970er Jahre ist die vertiefte erwachsenenbildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit didaktischen Grundprinzipien. Hierzu zählt das in den 1970er und 1980er Jahren verhandelte Konzept der „Teilnehmerorientierung“ als didaktische Legitimationsgrundlage (Siebert, 1980) planvoller erwachsenenbildnerischer Praxis, die sich eben von beherrschendem Unterricht abgrenzen will. Die zahlreichen Begriffsbestimmungen und der zugehörige Bedeutungshof (Schrader, 2008, S. 150) begreifen Erwachsenenlernen geprägt durch Partizipationsmöglichkeiten für Lernende hinsichtlich von Zielen, Inhalten und Methoden. Damit scheinen breite Angebotssegmente der Erwachsenenbildung und/oder ein Verständnis expliziter Teilnehmendenorientierung sich einem Standardisierungsprozess durch Learning-Outcome-Beschreibung zu entziehen. Dem ist wohl auch so, sofern damit allein traditionell begründete, kanonische, und lebensweltunabhängige oder allein anforderungsbezogene Ergebnisse zum Ausdruck gebracht werden sollen. Insbesondere das Feld der politischen Erwachsenenbildung (politische Bildung, Civic Education, oder im Sprachduktus der EU-Schlüsselkompetenzen die „Bürgerkompetenz“) scheint sich nicht leicht in Lernergebnisse fassen zu lassen, insbesondere dann, wenn diese – wie im Qualifikationsrahmen – als gestufte Niveaus gedacht werden (kritisch dazu Erler, 2009).

Zuweilen dürfte aber auch ein verkürztes Verständnis von Partizipation in Gestalt von Selbststeuerung der Lernenden die professionelle Rolle der Lehrenden unterschätzen. Didaktische Reduktion qualitativer und quantitativer Art sowie die didaktische Analyse von Zielen bzw. intendierten Ergebnissen stellt nicht auf eine unterrichts- oder sachspezifische Vermittlungskomponente in Sinne von fachlicher Klärung und Begründung ab, sondern erfordert eine vorgängige didaktische Aufarbeitung, welche an das Alltags- und Vorwissen der konkreten Lernenden anschließt. Eine solche Orientierung an den Lernenden heißt in letzter Konsequenz auch, dass die jeweiligen lebensweltlichen Bedeutungen der Inhalte und

nicht der Lernstoff selbst didaktisch handlungsleitend werden (Bastian, 1989, S. 89). Dies betrifft unterschiedlichste Ebenen didaktischer Entscheidungen und Praxis: Inhalt, Methode, Interaktion, Bedingungen u.a. (Breloer, 1980, S. 49). Professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird aktuell sogar ganz grundsätzlich mit einer forschenden Haltung in Verbindung gebracht (Hof & Egloff, 2021). Dies betrifft die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und Kurskonzepten, das Gestalten von Lernumgebungen und vieles mehr. Angebots- und Kursentwicklung wird hier sogar anhand der Basisbildungsarbeit ausgeführt (ebd. S. 50ff.).

Erwachsenenbildungspraxis sowie Erwachsenenbildungsforschung handeln zumindest im Planungsstadium auf der Grundlage von Konstruktionen (Arnold, 1995, S. 17) hinsichtlich individueller Bedürfnissen von Lernenden sowie kollektiven Bedarfen. Für beide Seiten gilt, dass diese Konstruktionen konfrontiert, abgeglichen und letztlich ausgehandelt werden müssen. Der Anspruch dialogischer Basisbildung (Muckenhuber et al., 2019, S. 16), welche Lernende in die Ausverhandlung von Lernzielen und in die Ausgestaltung des Lernwegs einbezieht, ersetzt diese professionelle Auseinandersetzung nicht, sondern ist dazu komplementär. So zeigt sich, wie komplex und auf wie vielen Ebenen sich Basisbildungsarbeit vollzieht. Es muss davon ausgegangen werden, dass:

- Lernende auch einen legitimen Anspruch haben, von Erwachsenenbildungseinrichtungen fundierte Ziel- und Prozessexpertise zu erhalten;
- nicht alle Lernenden (von Beginn an oder dauerhaft) dieses Lernverständnis der Co-Gestaltung teilen, sondern auch andere Erwartungen haben;
- Lernende aus sich heraus nicht bei jeder Gelegenheit dieser zweifachen Rolle (lernend und mitgestaltend) gerecht werden wollen und können;
- in diversen Gruppen nicht in jedem Fall ein Konsens erzielt werden kann.

Insofern ist die Frage des individualisierten Zugangs und pädagogischen Taktes eine hohe Anforderung an Basisbildnerinnen und -bildner, die auch entsprechend strukturell gerahmt werden muss (Qualifikation, Zeit, Raum, Materialien ...). Diese trägt stets das Risiko der Idealisierung einerseits und der Zuschreibungen durch Lehrende andererseits sowie der Rückmeldungen seitens der Lernenden entsprechend sozialer Erwünschtheit (aus Dankbarkeit o.ä.) in sich. Reflexion ist hier ein notwendiges Instrument, aber nicht zwingend hinreichend dafür, dass individuelle und kollektive Erwartungen an Basisbildung erfüllt werden.

## 4.2 Basisbildung als Bildungsminimum?

Auch in der vergleichsweise stärker wissenschaftlich flankierten Debatte zur Grundbildung in Deutschland wurde die Einschätzung getroffen, dass

„[b]islang [...] eine fundierte Auseinandersetzung darüber fehlt, welche Inhalte bzw. Kompetenzen überhaupt zu Grundbildung zu zählen wären und ob eine klare Kanonisierung von Grundbildung überhaupt – beispielsweise im Kontext der Förderung von Grundbildung – wünschenswert wäre“ (Buddeberg & Euringer, 2014, S. 22).

Und schon alleine das Verhältnis von Alphabetisierung und Basis- oder Grundbildung zueinander wäre unterbestimmt (ebd.).

Dies ist jedoch nicht allein Schwäche der Basisbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung, denn das Fehlen eines bildungstheoretisch begründeten **Bildungsminimums** zeichnet Schwellen im österreichischen Bildungswesen ganz allgemein aus. Für Deutschland wurde dieser Umstand sogar als „konzeptionelle Leerstelle der bildungspolitischen und theoretischen Diskussion“ (Tenorth, 2004a, S. 88) benannt. Dies mag überraschen, da über Sprachstanderhebungen beim Übergang in die Elementar- und Primarstufe mehr oder weniger differenziert begründete Kompetenzkataloge (etwa hin zur betrieblichen Lehrausbildung) oder mit auf (fachdidaktischen) Konventionen begründeten Items von diagnostischen Testungen wie Bildungsstandards, standardisierte Diplom- und Reifeprüfungen als Voraussetzung des Zugangs zum tertiären Bildungssegment breit ausgebaute Instrumente vorliegen. Diese stellen unter den jeweils gegebenen Akteurs- und auch Machtkonstellationen (oftmals unter Auslassung der Perspektive der Lernenden) sozial ausgehandelte Zielkataloge dar, oder bieten Befunde zum Grad der Zielerreichung derselben.

Derartige, breit angelegte Versuche waren und sind ja selbst schon Ausdruck davon, dass über die bildungssystemische Architektur, den Stufenbau von Schulformen mit ihren normativen Zielsetzungen in Gesetzen oder Lehrplänen keine ausreichende inhaltliche Bestimmung möglich zu sein scheint, oder diese vielfach zu abstrakt bleibt. Ein Beispiel dafür wäre etwa der allgemeine Bildungsauftrag der österreichischen Volksschule. Dort wird davon gesprochen, dass diese Elementarbildung zu sein habe (§9 SchOG Abs. 2), ohne dies näher materiell-inhaltlich zu bestimmen. Der entsprechende Lehrplan benennt sodann allgemeine Bildungsziele, die selbst auf Maturitätsebene als höchst anspruchsvoll angesehen werden müssen. So wird dort von den Bildungszielen Weltoffenheit und dem Lösen existenzieller Probleme der Menschheit und vielen weiteren unzweifelhaft begrüßenswerten, aber doch eher allgemeinmenschlichen Zielen gesprochen und weniger vom konkret stattfindenden individuellen und sozialen Lernen im schulischen Kontext.

Auf Ebene der achten Schulstufe (alias Pflichtschulabschluss) wiederholt sich dies. So wird für die Mittelstufe im Wesentlichen vom Ziel grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung gesprochen und – je nach Schultyp differenziert – für den Übertritt in weiterführende Schulen oder das Berufsleben vorbereitet. Im Zusammenhang mit dem erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz aus dem Jahr 2012) wurden andere, stärker lebensweltliche Zuschnitte der Prüfungsgebiete vorgenommen. Die Prüfungsanforderungen bleiben jedoch an die Standards der Mittelschule bzw. AHS-Unterstufe gekoppelt. Ein konkret bestimmtes Bildungsminimum ließe sich also allein bildungspolitisch bestimmen, was jedoch genau zu jenen gesetzlichen Grobzielen führt oder in wiederkehrend wechselnden inhaltlichen Vorgaben resultieren würde, die schulorganisatorisch herausfordernd wären.

Letztlich werden damit im Schulwesen erst durch einen **fächersystematischen Kanon** (Gliederung in Unterrichtsgegenstände, dazu passenden fachlichen Anforderungen und umfängliche Gewichtung durch Stundentafeln) und auf der bildungspraktischen Ebene, nämlich auf Grundlage **fachdidaktisch qualifizierender Lehrkräfte** und **approbierter Unterrichtsmittel** (Schulbücher), konkretere Bestimmungen von normativ nicht hinreichend bestimmten Zielsetzungen erreicht und so qua Unterrichtspraxis die effektiven Bildungsziele und Anforderungsniveaus determiniert.

Entsprechend bedarf es einer leichter fassbaren Bestimmung dessen, was sich als „allgemeine Menschenbildung“ verhältnismäßig einfach benennen lässt. Eine entsprechende Regelungskaskade oder die nachvollziehbare und verlässliche Konkretheit der jeweiligen Übertragungen (Gesetze, curriculare Grobziele, Feinziele, Unterrichtspraxis und zugehöriges Prüfungsgeschehen) sind aber nicht die einzigen Herausforderungen. Zumindest in der Entwicklung der modernen Erwachsenenbildung wurden wiederkehrend Fragen nach dem Stellenwert und sogar der Legitimation von Curricula gestellt. Eng verbunden mit dem didaktischen Konzept der Teilnehmendenorientierung bedurfte es einer (Neu-)Bestimmung der Rolle von Curricula.

### 4.3 Curriculum – ein schillernder Begriff

In der Bildungsreformzeit der 1960er und 1970er Jahre wurde zunehmend von überlieferten kanonisch gefassten Wissensbeständen in Lehrplänen Abstand genommen und man stellte in der Folge auf „oberste Lernziele, für die Fächer und Stoffe kaum mehr sind als Übungsmaterial“ (Gieseke, 1998, S. 282) ab. Diese Orientierung an Grobzielen wie Emanzipation, Mündigkeit, Autonomie, Weltoffenheit, Bewusstsein für Transkulturalität u.a. schuf eine komplexe Zielarchitektur mit uneindeutigen Aufträgen an die Unterrichtsfächer und Lehrkräfte.

Im schulischen Kontext hatte dies zudem zu vielfältigen Ansammlungen von Inhalten geführt, die fortlaufend jeweils aktuelle Themen - seltener in Gestalt von neuen Unterrichtsgegenständen, häufiger in Form von Unterrichtsprinzipien - aufgriffen. Aufgrund dieser kumulativen Praxis erfolgten und erfolgen sodann auch wiederkehrend Appelle für eine ‚Entrümpelung‘ von Lehrplänen. Letztlich wurde den Lehrkräften oder vielfach den Schulbuchautorinnen und -autoren die Auswahl überlassen, mittels derer die (abstrakten) Ziele adressiert wurden und werden. Eine solche Herausforderung der andauernden Anreicherung umfänglicher Curricula stellte sich der (freien) Erwachsenenbildung nicht, da sie in der Regel durch kleinteiligere Angebote gekennzeichnet ist. Auf diesem Weg reagierte und reagiert sie wesentlich auf diversere, spezifischere Nachfrage, knappe zeitliche Ressourcen bei erwachsenen Lernenden sowie effizienten Einsatz von Teilnahmegebühren. Gemeinsam ist jeder praktischen Bildungsarbeit jedoch, dass derartige Zielarchitekturen mittels **didaktischer Analyse oder Reduktion** erst heruntergebrochen und Inhalte ausgewählt werden müssen.

Doch die Entwicklungen curricularer Vorstellungen blieben dabei nicht stehen. Die durch die Curriculumtheorie informierte internationale, konkret angloamerikanische Bildungsforschung hat in weiterer Folge versucht, der „Zerstückelung und Subjektivierung der Lerninhalte“ (Gieseke, 1998, S. 282) ein von konkreten lebensweltlichen Anforderungen ausgehendes Modell gegenüberzustellen. Ein regulatives Modell, welches von konkreten situativen Anforderungen ausgeht und über deren Abstraktion wiederum daraus Lernziele ableitet, sollte den Ausweg aus der empirisch ungenügend begründeten Ausgestaltung und Anreicherung von Curricula zeigen.

In allen curricularen Entwicklungsarbeiten sind wiederkehrend Entscheidungen bezüglich der Inhalte zu treffen, aber eben auch in welcher Weise der Lernprozess operationalisiert werden soll. Die Curriculumtheorie versuchte neben der neuartigen Begründung von Inhalten zugleich, den Lehrkräften etwas an die Hand zu geben, um die Wirksamkeit pädagogischer Interventionen beobachten und evaluieren zu können. Hier kommen nun Lernziele – oder in aktueller Bezeichnung (intendierte) Lernergebnisse – ins Spiel.

Jedoch ist die Differenz von Lernziel und (intendiertem) Lernergebnis nicht zu vernachlässigen. Während Lernergebnisse - zumindest jene, die auf der konkreten Lehr-Lernebene beschrieben werden - ein beobachtbares Verhalten benennen, können Ziele umfassender oder integrierter sein und beschreiben Verhaltensänderungen über die Zeit. Was aber wiederum eine Operationalisierung und zum Teil Hierarchisierung erfordert, sollen in weiterer Folge auch der Grad der Zielerreichung geprüft werden und Letztere nicht einfach als sich automatisch einstellend angenommen werden. Wird diese Differenz nicht ausreichend beachtet, kann es zu nicht intendierten Effekten kommen. Blankertz hat dies bereits früh erkannt und mögliche Risiken ausgewiesen (1975, S. 161):

- Die Voraussagbarkeit von Lernergebnissen zu überziehen;
- den logischen Widerspruch zwischen pädagogischen Zielen, die die Freisetzung des Lernenden zu sich selbst intendieren, und die Determination durch vollständige Operationalisierung zu übersehen;
- die unterschiedlichen Fach- und Wissenschaftsstrukturen durch Verhaltensdispositionen zu nivellieren und durch die naivste Form der sogenannten formalen Bildung neu zu beleben;
- bei der Curriculumentwicklung Zielen oder Inhalten den Vorrang zu geben, statt der Kriterienfrage (womit gemeint ist, warum etwas gelernt werden soll).

Diese Risiken sind jedoch keine Ausschlussgründe für eine Operationalisierung, sondern vielmehr **regulative Prinzipien für die qualitätsorientierte Curriculumentwicklung**, die sauber zwischen Zielen und Ergebnissen unterscheiden will. Denn Curriculumentwicklung kann ganz auf das tatsächliche Geschehen heruntergebrochen und wesentlich als Prozess von strukturellen und inhaltlichen Entscheidungen beschrieben werden. Doch gilt es dabei zu berücksichtigen, dass „Inhalt“ oder „Bildungsziel(e)“ keine trivialen oder eindimensionalen (Wissens-)Bestände sind, die beliebig kombinierbar wären.

So lassen sich in der Curriculumtheorie zumindest drei Dimensionen ausmachen, die diesen Entscheidungsprozess in unterschiedlicher Gewichtung oder Ausbalancierung ablaufen lassen. Diese drei Rationale der Curriculumentwicklung bzw. -revision (Blankertz; 1975, S 159ff.) sind:

- Unterrichtstechnologische Zielsetzung (der unmittelbarste Weg vom Status quo zum Bildungsziel) – **Wirksamkeit und Effektivität des Lernprozesses**
- Ökonomisch-statistischer (volkswirtschaftlicher Ansatz) – **Anforderungsbezug**
- Bildung als Bürgerrecht (Anspruch, Zugänglichkeit ...) – **Bildung als Recht und öffentliches Gut**

Die daran geknüpfte Frage ist nun aber nicht, für welches Rational man sich am besten entscheiden soll, sondern vielmehr, wie diese drei Perspektiven **alle in möglichst hohem Grad realisiert** werden können, ohne dass diese sich wechselseitig einschränken oder gar beschädigen. Eine Aufgabe, die allein in dialogischen Entwicklungsprozessen eingelöst und verhandelt werden kann. Resümierend kann entsprechend festgehalten werden, dass sich **Curriculumentwicklung nicht in Lernziel- oder Lernergebnisbeschreibung erschöpft**.

Die curriculumtheoretische Diskussion eröffnet somit eine noch breitere Perspektive darauf, was überhaupt in den Blick genommen wird oder werden sollte. So ist ein Curriculum im Sinne der International Organisation of the Evaluation of Achievement (IEA) bildungspraktisch auch noch in weiterer dreifacher Weise für Lehr-Lernarrangements zu betrachten (Mullis et al., 2009):

- aus Perspektive der regelnden Absicht, festgelegten Vorschriften (**Intended Curriculum**),
- aus jener des tatsächlichen, realisierten Lehr-Lern-Geschehens (Implemented oder **Taught Curriculum**) und drittens
- der effektiv erzielten Ergebnisse seitens der Lernenden (**Achieved Curriculum**), des Learning Outcome.

Diese drei Facetten curricular gesteuerter Bildungsarbeit sind klarerweise nicht unabhängig voneinander zu sehen. Wenngleich bei der einen Dokumente wie Prinzipien, Lehrpläne, Lehrbücher, bei der zweiten die Praxis des Vermittlungsgeschehens und bei der dritten die Performanz der Lernenden in den Blick genommen wird. So könnte man zu der Annahme verleitet werden, ein wesentlich auf Learning Outcome aufgebautes Curriculum ließe sich abgekoppelt von Ansprüchen, Standards und Prinzipien des jeweiligen Bildungssektors (Schule, Hochschule, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung ...) und dem (fach-) didaktischen Handlungsrepertoire der Lehrenden betrachtet und einschätzen. Jedoch wirken diese regulativ auf das Lehr-Lernarrangement, in dem auf die intendierten Lernergebnisse hingearbeitet wird. Je nach Bildungssektor zeigen sich hier mehr oder wenig klare und traditionell verankerte didaktische Prinzipien. Sei dies etwa der erziehende Unterricht (etwa bei Herbart), die forschungsgeleitete Lehre (im Universitätswesen) oder eben die für die Erwachsenenbildung in den deutschsprachigen Ländern identitätsstiftende und wirksame „didaktische Kategorie“ (Breloer, 1979, S. 170) der Teilnehmendenorientierung. Doch zunächst noch etwas allgemeinere Hinweise zu den Wechselbezügen der curricularen Perspektiven.

#### 4.4 Ziele und didaktische Analyse

Ein Lebenswelt- oder Situationsbezug von Bildungsprozessen legt nahe, dass keine grundsätzliche Differenz zwischen allgemeinen und fachlich-inhaltlichen Bildungszielen besteht, sondern auch das Kontextübergreifende zum sachlichen Bildungsgegenstand werden kann und soll. Dennoch gibt es allgemeine Ziele, die sich dieser „Behandlung widersetzen“, wie Blankertz ausführt, da diese eine regulative Rolle gegenüber inhaltlichen Zielen übernehmen müssen (1975, S. 161). Und es ist genau dieser Umstand, der einen Lernprozess zu einer **pädagogisch zu gestaltender Unternehmung** macht, welche die Gesellschaft prägende Großtrends in jeden individuellen Lern- und Bildungsprozess einflechten muss:

- die **Verwissenschaftlichung** sowohl jedes einzelnen (Lern-)Gegenstands als auch des Prozesses der Erschließung desselben,
- die seit der Aufklärung freigesetzte Tendenz zur **Mündigkeit** des Menschen, die mittlerweile zudem demokratisch angereichert, gestützt aber auch bedingt ist.

Das daraus abzuleitende **didaktische Prinzip** ist nun, dass „**alle Inhalte und fachlichen Lernziele [...] mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren**“ (ebd., S. 162) sind und Widersprüche zulässig sowie das Hinterfragen im Sinne eines politisch-gesellschaftlich begründeten Bildungsbegriffs auch erwünscht ist.

Dies ist nicht als Fundamentalkritik am Status quo zu sehen oder nur aus bestimmten gegebenen historischen Gegebenheiten oder Machtverhältnissen heraus zu verstehen, sondern ganz grundsätzlich, dialektisch aufeinander bezogen. **Keine wirksame Kritik ohne Inhaltskenntnis, kein robuster Inhalt ohne kritische Würdigung.** Dies gilt auf Lehr-Lernebene und auf Ebene eines Curriculums gleichermaßen und zugleich für die Bezüge zwischen diesen Ebenen. Diese Bezüge zeigen sich oder werden wirksam beim Herunterbrechen der curricularen Regularien auf die Gestaltung konkreter Lernprozesse – und zwar von der Planung bis zur Umsetzung im pädagogischen Alltag.

In Österreich hat ein lernergebnisorientiertes Curriculum für Basisbildung (BMBWF, 2019) eine differenzierte Debatte ausgelöst, die einerseits einen Bruch der emanzipatorischen Tradition von Basisbildung in Österreich (Ganglbauer & Hrubesch, 2019) sehen will, zugleich die zunehmende Outcome-Orientierung in den international ablesbaren Trend der zunehmenden Standardisierung in der Bildungssteuerung eingliedert (Cennamo et al., 2020). Frühe Positionierungen im Zusammenhang der Rezeption der Curriculumrevisionsdebatte in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung sahen in einer grundsätzlichen Abwehr von curricularen Strukturen die Gefahr eines Rückfalls in eine vorprofessionelle Epoche von Erwachsenenbildung (Siebert, 1985, S. 72). Und konkret betrachtet war und ist die didaktische Reflexion von Curricula in der Erwachsenenbildung differenzierter als es eine dualistische Ja-Nein-Unterscheidung nahelegen würde. Einerseits bedarf es der Beachtung von unterschiedlichen curricularen Prinzipien wie etwa offene, geschlossene oder Rahmencurricula, andererseits ist die Selbstdeutung der Erwachsenenbildung als bildungswissenschaftlicher Subdisziplin, die sich wesentlich über das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung legitimiert, zu beachten, welche eben dieses Verhältnis von curricularen Zielen und Bildungspraxis in spezifischer Weise realisiert sehen möchte.

So wurde ein kurzschlüssiges Verständnis, das davon ausgeht, dass explizit ausgewiesene intendierte Lernergebnisse (im Unterschied zu Lehrthemen, Lerninhalten oder einem vorausgesetzten Handlungsrepertoire bei Lehrenden) zwingend mit einem ausschließlich qualifizierenden, abschlussbezogenen Prinzip einhergehen würden, bereits in der Blütezeit der Debatte der Teilnehmerorientierung vor rund 40 Jahren vertieft problematisiert. Argumentiert wurde unter anderem mit den curricularen Prinzipien, die auch bei der wiederholt als bedeutsam eingestuften Referenz der österreichischen Basisbildung auf die Alphabetisierungskonzepten und -maßnahmen von Freire realisiert wurden. **Didaktische Analysen** dienten dort der Formulierung von Zielen und der Identifikation von bedeutsamen

Themen. Diese legitimierten sich dabei aus den konkreten Lebenssituationen und den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Darin eingebettet wurden sprachliche Qualifikation und politische Handlungsfähigkeit pädagogisch bearbeitet. Klar abgegrenzt davon sind fachsystematisch begründete Inhaltskataloge oder vermeintlich objektive Bedarfe zu sehen, die eine stofforientierte Didaktik nahelegen würden.

In den frühen Auseinandersetzungen mit Teilnehmerorientierung finden sich auch noch klare Bezüge zur Curriculumrevisionsdebatte der 1960er Jahre, die für den deutschsprachigen Raum wesentlich von Robinsohn und der Prämisse „Bildung als Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ angestoßen wurde (Robinsohn, 1967, S. 13). Die Vorstellungen von Robinsohn für die Konzeption eines Curriculums gingen von der Analyse von Lebenssituationen aus und nicht mehr von Inhaltlichkeit oder Thematik als dem Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen. Dieser situationsorientierte Zugang, verbunden mit dem epistemischen Befund, dass „Wissen [immer] Prozessen der Selektion, Autorisierung und Tradierung unterworfen“ ist und nicht „frei und prinzipiell allen und jederzeit zugänglich zur Verfügung“ (Menck, 1987, S. 364) steht, kommen hier auf Lehrende hohe professionelle Anforderungen zu. Die im pädagogisch begründeten Rahmen vorgegebene „Auswahl, Organisation, Geschwindigkeit und zeitliche[.] Anordnung des Wissens“ (Bernstein, 1975, S.141) ist selten alleine durch die Lernenden zu leisten, oder wird erst über die Zeit ermöglicht.

So lässt sich festhalten, dass nicht der Umstand, dass Lernergebnisse als curriculares Element formuliert werden, den kritischen Punkt darstellt, sondern vielmehr woher diese abgeleitet werden, sie ihre Legitimation erhalten und auch welche Rolle sie in der **curricularen Gesamtstrategie** einnehmen. Denn speziell curriculare Strategien, die nicht auf statische oder nur langsam wandelnde Bildungsinhalte abstellen, sondern sich als lebenswelt- und bedürfnisorientiert verstehen, bedürfen einer zirkulären Planung und Vorgehensweise. In einer umfassenden Betrachtung von Curricula ist der Zusammenhang von Informationen über Kompetenzanforderungen in tatsächlichen Verwendungssituationen, Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden, fachliche Zusammenhänge, konkrete Zielbestimmungen, Lernorganisationsplanung und Evaluation des Lernfortschritts (Progression) wiederkehrend zu bedenken.

Welche Teile davon sodann partizipativ mit Teilnehmenden erarbeitet werden (können), ist damit zunächst noch gar nicht determiniert. Hinweise dazu geben in historischen Beispielen beschriebenen Praxen von pädagogischen Lehrstücken des Schriftspracherwerbs von Arbeiterinnen und Arbeitern bei Gorki und Brecht (1957), die sich gegen fachdidaktische Simplifizierung von Übungen verwehren, die keinen Bezug zum eigenen Leben haben oder gar die Lernenden infantilisieren, über die gemeinsame Erörterung von Schlüsselwörtern als Ausgangspunkt für die Gewinnung von Handlungsspielräumen (Freire, 1974) hin zu Oskar

Negts Konzeption „gesellschaftlicher Kompetenzen“ mit ihrem gesellschaftswissenschaftlichen Begründungszusammenhang „soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt, 1975 [1968]), die an konkreten Erfahrungen vollzogenes Lernen insgesamt als einen Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation von vorgefundenen Bedingungen begriffen haben will.. Gemeinsam ist all diesen Beispielen, dass **Lernen nicht auf einen individueller Aneignungsprozess reduziert** gedacht wird und Lehr-Lernprozesse grundsätzlich als Akte mit politischem Charakter verstanden werden.

Die Besonderheit von - wie im Erwachsenenbildungsförderungsgesetz bezeichnet - planmäßiger Bildungsarbeit besteht nun darin, dass die pädagogischen Fachkräfte - möglicherweise auf unterschiedliche Art - Verbindungen von übergeordneten Zielen mit den Lebenssituationen der Lernenden herzustellen haben. **Generische Lernergebnisse**, genauer gesagt deren Beschreibungen, erfüllen in diesem Zusammenhang drei wesentliche Aufgaben. Sie stellen

- a) abstrakte Beschreibungen dar, an denen ein individueller **Lernstand** oder auch Lernfortschritte beobachtet und benannt werden können. Sie bieten
- b) einen **Rahmen** für die konkrete Lernzielbestimmung (sei diese partizipativ zwischen Lernenden und Lehrenden, oder anders konzeptualisiert) und zugleich
- c) einen Kriterienkatalog für die **Evaluation** des Erreichten.

Insofern sind dies Versuche, die in den Planungsdokumenten der Initiative Erwachsenenbildung zum Ausdruck gebrachten Ansprüche an Basisbildung<sup>28</sup> überhaupt erst zu operationalisieren. So kann oder soll zumindest vermieden werden, was Tenorth in Verbindung mit den formulierten Ansprüchen an allgemeine Bildung problematisiert hat, nämlich, dass „hier weniger die Anfangsgründe, als vielmehr **die lichten Höhen von Zielbegriffen** angesprochen [werden], die das Ende und das Maximum, nicht die realistisch beschriebene Grundlage oder den alltäglichen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen beschreiben“ (Tenorth, 2004b, S. 170).

---

<sup>28</sup> „Basisbildungsarbeit ermöglicht Weltoffenheit und Bewusstsein für Transkulturalität und lässt gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und Diskriminierung erkennen sowie kritisch reflektieren. [...] Sie ermutigt die Einzelnen, die Welt mitzugestalten und zu verändern, anstatt ‚nur‘ in der Welt zu leben“ [Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 4]

## 4.5 Ausgewählte Texte im Überblick

Brödel, R. (2012). **Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. Erwachsenenbildung.** Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 58(2), 63-66.  
<https://doi.org/10.3278/EBZ1202W063>

Lenz, Werner. (2010). **Grundbildung ist auch Bildung. Niemand ist ungebildet – Bildung braucht Neubestimmung!** In O. Rath & M. Hahn (Hg.), Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis (S. 54-59). Graz.

Tenorth, Heinz-Elmar. (2008). **Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen.** ZpH, Jg. 14, H. 1., S. 26-31.

#### **4.5.1 Rainer Brödel - Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz**

Originalbeitrag:

Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *Erwachsenenbildung : Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 58(2), 63-66.  
<https://doi.org/10.3278/EBZ1202W063>

Lebensweltorientierung steht in der Grundbildung für eine Lehr-/ Lernkultur, in der Teilnehmende die Aneignung sachlogischen Wissens («Unterrichtsstoff») mit ihren Erfahrungen und lernbiografischen Ressourcen verknüpfen können.

Grundbildung ist ein bildungspolitisch und vornehmlich durch die UNESCO initiiertes Leitbegriff. Programmatisch wird über die engere Alphabetisierung – die Vermittlung von Lese- und Schreibfertigkeiten an Erwachsene – hinausgegangen. Die heterogene Adressatengruppe »Lernungewohnter« gerät in den Blick. Es interessiert eine Stärkung der kompetenzspezifischen und motivationalen Voraussetzungen selbstständigen textbasierten Weiterlernens für größer werdende Bevölkerungsgruppen. Neben der Verbesserung der Integrationschancen für die Problemgruppen des Arbeitsmarkts, wozu das BMBF gegenwärtig Konzepte »arbeitsorientierter« und »arbeitsplatzbezogener« Grundbildung fördert, spielt die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen eine gewichtige Rolle. In der Grundbildungsarbeit selbst stellt die basale Befähigung zum Lesen, Schreiben und Rechnen ein nach wie vor wichtiges Thema dar, wenngleich der begrifflich-semantische Fokus auf die Vermittlung allgemeiner und beruflicher Inhalte sowie die Thematisierung hierbei auftretender Lernprobleme abhebt.

Im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs bestehen zwischen Themen der Alphabetisierung und Grundbildung erhebliche Überschneidungen. Diese Gemeinsamkeit ist sachlich insofern begründet, weil Grundbildung als Obergriff Problemstellungen der Alphabetisierung aufnimmt. Auch in diesem Beitrag wird keine strikte Grenzziehung vorgenommen und ein engerer Schwerpunkt bei der noch weiter entwicklungs- und ausbaubedürftigen Erwachsenenalphabetisierung gelegt.

##### **»Funktionaler Analphabetismus« als Indikator elementaren Bildungsbedarfs**

Alphabetisierung und Grundbildung sind als Teil veranstalteter Erwachsenenbildung bisher nur in einem geringen Maße etabliert. Erkenntnisfortschritte erbrachte jedoch der vom BMBF initiierte Förderschwerpunkt »Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und

Grundbildung Erwachsener« (2007–2012). Der Zugewinn besteht vor allem in Bezug auf die begriffliche, empirische und konzeptionelle Fundierung.

Aber die professionelle Festigung dieses Aufgabenbereichs steht noch aus. Dem dient die Verständigung auf eine zeitgemäße Auslegung des basalen Terminus »funktionaler Analphabetismus«. Ähnlich wie schon bei Grundbildung handelt es sich bei diesem Terminus um eine gesellschafts- und auch milieuabhängige »relationale« Kategorie. Die jüngst vorgeschlagene Definition einer Expertengruppe ist kompetenzbasiert oder lebenspraktisch-funktional ausgerichtet und lässt eine gewisse Nähe zum schulischen PISA nicht verkennen. Danach liegt »funktionaler Analphabetismus« vor, »wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden«. Die definatorisch zentrale »schriftsprachliche Kompetenz« schließt die heute beinahe ubiquitär erforderliche »Lesekompetenz« ein. Insgesamt zeigt der Arbeitsgruppenvorschlag den inakzeptablen Zustand von Illiteralität auf und impliziert als Handlungsperspektive die Befähigung zur »gesellschaftlichen Teilhabe« sowie zur Verwirklichung eigener Interessen.

Den Autoren um Peter Hubertus zufolge stellt eine noch ungelöste Frage dar, wie mit Interessenten oder Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen im fortgeschrittenen Alter zu verfahren sei. Bei Älteren »wird es trotz bester Förderung und größter Motivation sehr schwer sein, die Zone des funktionalen Analphabetismus zu verlassen«. Mit der angeführten Beobachtung deutet sich allerdings ein Ausschlusskriterium an. Es dürfte in seiner Ambivalenz nicht unwidersprochen bleiben, wird das potenzielle Spannungsverhältnis zwischen einem funktionalistisch oder gar als laboristisch verengt erkannten Alphabetisierungsverständnis und dem Menschenrecht auf Bildung gewahrt. Hier ließe sich zwecks weiterer Klärung vielleicht ein Argument von Heide von Felden mit Bezug auf den PISA-Diskurs aufnehmen. Diese Biografieforscherin widerspricht dem dort leitenden Literacy-Konzept und rekurriert auf das in Deutschland gewachsene Bildungsverständnis, wonach sich Bildung »auch auf biografische Entwicklungen bezieht, den normativen Gehalt einer humaneren Gesellschaft transportiert und als Reflexionsmodus gesellschaftlicher Verhältnisse fungiert«.

### **Größenordnung und Struktur der Adressatenschaft**

Als bahnbrechend für die Klärung der lange Zeit ungewissen Größenordnung und Bedarfslage beim Problem des funktionalen Analphabetismus gilt eine den internationalen Standards entsprechende Erhebung. Die hier aktuelle »Level-One Studie« eröffnet mittels Befragung und Tests herausgearbeiteter »Alpha-Level« hypothetisch abgesicherte Bezugsgrößen für zielgruppenspezifische Kursformate und lernerorientiertes unterrichtliches Handeln. Dem pädagogischen Handeln ist nun professionelles Wissen darüber verfügbar, wie

sich die Erwachsenenbevölkerung auf den unteren Rängen von Bildungsarmut aus dem Blickwinkel von Fähigkeitsgraden des lesenden, schreibenden und verstehenden Umgangs mit Alltagsproblemen beschreiben lässt. So betrifft »Analphabetismus im engeren Sinne mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–2, 18–64 Jahre)«. Das sind 2,3 Millionen Deutsch sprechender Personen. Darüber hinaus erfasst »funktionaler Analphabetismus kumuliert ... mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–3)«, was deutschlandweit eine Größenordnung von 7,5 Millionen funktionaler Analphabeten ausmacht.

Mit der vorgestellten lernstandsorientierten Auffächerung der Erwerbsaltersbevölkerung auf den »unteren Kompetenzniveaus« verbessert sich für Weiterbildungseinrichtungen gegenüber dem Status ante die Chance auf Zielgenauigkeit und Diversifizierung ihrer Kurse. Diesem Zweck dienen primär die inzwischen mittels BMBF-Projektförderungen geschaffenen Testverfahren professioneller Lernstandsdiagnostik. Die Instrumente lassen sich sowohl bei der kursvorgelagerten Einstiegsberatung als auch während des Veranstaltungsverlaufs einsetzen. Allerdings gibt es berufspraktische Hindernisse dergestalt, dass sich vor Ort die Chancen einer lernstandsspezifischen Kursgruppenzusammensetzung nicht immer realisieren lassen. Kontraproduktiv wirken die prekäre Finanzierung und eine damit verbundene instabile Personalsituation im Grundbildungsbereich. Hinzu kommt das kapazitäre Problem, dass an kleinen oder mittelgroßen Bildungseinrichtungen häufig nur ein oder wenige Kursangebote durchgeführt werden und deshalb für ein lernstandsbezogenes Heterogenitätsmanagement nur geringe Spielräume bestehen.

### **Zielgruppenarbeit und lebensweltorientierte Didaktik**

Der Zielgruppenbegriff greift als didaktische Planungskategorie eine kollektiv gegebene Problemlage, die einen starken Einfluss auf die einzelne Lebenssituation davon betroffener Sozialgruppen hat, auf und erhebt dieserart Problemverwicklung zum Thema. Eine entsprechende Voraussetzung ist zu unterschiedlichen Graden bei funktionalem Analphabetismus erfüllt.

Als erwachsenendidaktisches Konzept nimmt Grundbildung die Erkenntnis auf, dass es für einen gelingenden Unterricht nicht ausreicht, würde nachholende Alphabetisierung lediglich als eine relativ isoliert verstandene Schriftsprachvermittlung angegangen. Bewährt hat sich vielmehr in der Kurspraxis eine Bezugnahme auf die Erfahrungen aus dem Alltagsleben der Teilnehmenden. Für einen derartigen Anspruch von Zielgruppenarbeit steht das Paradigma einer »lebensweltorientierten Didaktik«. Diesem Ansatz ist arbeitsmethodisch auch das verbreitete Lehrwerk »Hamburger ABC« ([lernen@hamburger-abc.de](mailto:lernen@hamburger-abc.de)) verpflichtet. Darüber hinaus sehen sich viele Lehrende dazu genötigt, prozess- und teilnehmerbezogene Arbeitsmaterialien in Eigenregie zu erstellen. Übergreifendes Merkmal lebensweltorientierter Didaktik ist in der Alphabetisierung und Grundbildung die Arbeit mit

Eigentexten sowie das Bemühen um Stärkung der Eigentätigkeit der Lernenden. Derartige Strategien haben den Vorteil, »dass die Lernenden anhand der ihnen bedeutsamen und bekannten Inhalte lernen«.

Zu der favorisierten Strategie einer alphabetisierungsspezifischen Zielgruppenarbeit gehören auch die bekannten Prinzipien der Teilnehmerorientierung und Subjektorientierung. Ein partizipatorisches, aktivierendes sowie auf Stärkung von Selbststeuerung hinauslaufendes Vorgehen ist bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen leitend. Erhard Meueler erhebt deshalb die Forderung nach »Aushandeln eines Arbeitsbündnisses« zwischen planenden Dozenten und den Teilnehmenden. Demzufolge müssten alle wichtigen didaktischen Entscheidungen grundsätzlich gemeinsam getroffen werden. Dieser Anspruch ist aus einer demokratietheoretischen Perspektive nur zu unterstützen, bleibt jedoch – gerade in der Alphabetisierungsarbeit – schwierig umzusetzen. Für die Etablierung solch einer partizipatorischen Lehr-/Lernkultur bedarf es erfahrene und kompetente Lernende. Dem steht entgegen, dass sich Teilnehmende oft zu Anfang recht unsicher fühlen und nach stärkerer Strukturierung der Arbeit durch die Seminarleitung verlangen.

### **Lernmotivation und Begründungen**

Wie in der freien Erwachsenenbildung generell ist auch die Veranstaltungsbeteiligung funktionaler Analphabeten motivationsabhängig. »Lernmotivation« firmiert als ein Konstrukt, um die Bereitschaft zur Aufnahme von Lernhandlungen sowie das Zustandekommen eines Veranstaltungsbesuchs zu erklären. Soweit Erwachsene nicht einer Teilnahmepflicht unterliegen, z.B. Zugewanderte in Maßnahmen der BAMF-Alphabetisierung, muss sich für den Einzelnen die Frage der Weiterbildung überhaupt als relevant darstellen und Bildungsbeteiligung gedanklich als eine persönlich bedeutsame Handlungsstrategie erweisen. Hinzukommen müssen noch auslösende »Beweggründe« und/oder – als Ergebnis einer Abwägung – persönlich ausschlaggebende Beteiligungsargumente. Hier liegt für Bildungsanbieter unter dem Aspekt von Teilnehmergewinning ein Kardinalproblem der Erwachsenenalphabetisierung.

Der Erwachsenenpädagoge Joachim Ludwig, ein Vertreter der auf Klaus Holzkamp zurückgehenden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, hebt die basale Bedeutung von Lerngründen als motivationale Ressource von Lernhandlungen hervor. Zwischen defensiven und expansiven Lernbegründungen wird hauptsächlich unterschieden. Von besonderem Interesse sind hierbei das expansive Lernen und die motivational zuträglichen emanzipatorischen Lernbegründungen. Nach Ludwig ist bei funktionalen Analphabeten häufig eine »Diskrepanzerfahrung« Ausgangspunkt für Lernprozesse sowie das erwachende Interesse an einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe. Ein einmal aufgenommenes Lernhandeln löst bei dieser insgesamt heterogenen Gruppe bisweilen tief greifende Reflexionsprozesse aus – über die Aneignung von Schriftsprache hinausweisend und mit dem

Bemühen um eine Selbstverständigung über die eigenen Interessen in Bezug auf die soziale und personale Verortung einhergehend.

### **Heterogenitätsmanagement**

»Heterogenität«, speziell die Unterschiedlichkeit von Lernbedürfnissen, Lernständen, Lernfähigkeiten sowie von Tempi schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung innerhalb eines Kurses bzw. innerhalb einer Seminargruppe, stellt ein Kardinalproblem der Alphabetisierungsarbeit dar. Kursleitende sind hier mit der Herausforderung konfrontiert, wie der didaktische Umgang mit einer in sich höchst unterschiedlichen Teilnehmerschaft mittels »innerer Differenzierung« (z.B. Erteilung individuell oder paarweise zugeschnittener Lernaufgaben bzw. »Stationenlernen«) gestaltet werden kann, ohne dass der Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit stiftende Rahmen von Unterricht und Kursgruppe aufgelöst wird.

Generell steht in der Erwachsenenbildung das didaktische Konzept der »Zielgruppenarbeit« für eine passende Antwort auf das sozialstrukturell bedingte Problem unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen und Weiterbildungsbedürfnisse. Dabei verfolgt man die Strategie einer »äußeren Differenzierung«, indem bei der Veranstaltungsplanung eine sozialgruppenspezifische Homogenisierung der Teilnehmergebietungen zu realisieren versucht wird. So lässt sich das Problem der Teilnehmerheterogenität zumindest für die Startphase einer Bildungsveranstaltung in Grenzen halten. Gerade in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit zeigt sich jedoch, dass mit dem Fortgang einer Bildungsveranstaltung und im Laufe des Unterrichtsgeschehens neue Quellen für das Entstehen von Teilnehmerheterogenität gesetzt werden und daher die Frage nach geeigneten Strategien »innerer Differenzierung« immer wieder akut wird. Anders als in der Schulpädagogik ist Heterogenität als ein für Lehrhandeln essenzielles Problem im Diskurs der Erwachsenenbildung bislang kaum explizit behandelt worden.

### **Biografisches Verstehen und Identitätslernen**

In den Alphabetisierungskursen geht es nicht allein um den Erwerb schriftsprachlicher und weiterer literaler Kompetenzen, sondern auch um die biografische Anschlussfähigkeit des angeeigneten Wissens. Insofern wird im Zusammenhang mit dem schriftsprachlichen Kompetenzerwerb ein »biografisches Lernen« unabdingbar. Auch gibt es das Plädoyer für eine didaktisch explizite »Biografiearbeit«, also die gezielte Herstellung von Anlässen, Stimuli oder Settings, um einen Zugang zur Lebensgeschichte der Teilnehmenden zu finden.

Biografisches Wissen als eigenständige Erkenntnisquelle oder als Vorstufe von Biografiearbeit gibt dem didaktischen Handeln von Kursleitenden, aber auch von Programmverantwortlichen einen Aufschluss darüber, welche Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten die potenziellen Teilnehmer mitbringen. Allerdings ist angesichts der nicht auszuschließenden Existenz restringierter Selbstbilder unter der Zielgruppe der

erwachsenen Analphabeten /-innen ein behutsames Vorgehen sowie die professionell bewusste Unterscheidung zwischen einerseits Lernbiografie und andererseits Gesamtbiografie angesagt. Hier gilt die These, dass die Thematisierung vor allem gesamtbiografischer Erfahrungen dem ethisch kaum vertretbaren Risiko unterliegt, dass Ereignisse mit traumatischer Wirkung aktualisiert und die professionelle Grenzziehung zwischen Pädagogik und Therapie verloren zu gehen droht. Bei der Adressatengruppe ist also eine abwägende Problemeinschätzung und seitens der Kursleitenden vor allem ein »erfahrungsbasiertes biografisches Verstehen« gefragt, denn der Alphabetisierungskurs spielt »im Prozess der Identitätsbildung der Betroffenen eine elementare Rolle«.

### **Literatur**

Arnold, U. (2009): Zur Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In: Report 4, S. 23–32.

Bonna, F.; Nienkemper, B. (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 127–148.

Brödel, R. (2012): Alphabetisierungsarbeit im Überschneidungsbereich von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. In: Schröer, W.; Winkler, M. (Hg.): Theoretiker als Forscher – Zum Umgang sozialpädagogischer Forschung mit ihren Theorien. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10. Jg./1. Beiheft, S. 65–79.

Döbert, M.; Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart.

Egloff, B.; Grosche, M.; Hubertus, P.; Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 11–31.

Felden, H. von (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, J.; Friebertshäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 39–52.

Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Universität Hamburg.

Hof, C.; Rosenberg, H. (2012): Biografieforschung als Basis für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis? Ein kritisch-konstruktiver Blick. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1, S. 13–22.

Kiper, H. u.a. (Hg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Bad Heilbrunn.

Klein, H. E.; Schöpfer-Grabe, S. (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung – Leitfaden für Unternehmen. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln.

Ludwig, J.; Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 119–141.

Meueler, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 677–690, 2. erw. Aufl.

Nickel, S. (2000): Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döbert/Hubertus, a.a.O., S. 86–98.

Zeuner, C.; Pabst, A. (2011): »Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!« Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld.

## 4.5.2 Werner Lenz - Grundbildung ist auch Bildung

Originalbeitrag:

Lenz, Werner. (2010). Grundbildung ist auch Bildung. Niemand ist ungebildet – Bildung braucht Neubestimmung! In O. Rath & M. Hahn (Hg.), Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis (S. 54-59). Graz.

### Grundbildung ist auch Bildung. Niemand ist ungebildet - Bildung braucht Neubestimmung!

Grundbildung ist kein starres, sondern ein aktives Fundament. Sie ist in das Leben der Menschen verwoben und weiteres Lernen geschieht verknüpfend und vernetzend. Ergänzend zum formalen und institutionalisierten Lernen werden informelle Lernprozesse bedeutsam. Nicht Bildungsabschlüsse, sondern was Menschen wirklich können, bekommt mehr Aufmerksamkeit.

Bildung, als lebensintegrierter Prozess, ist öffentliches Gut geworden und unterliegt öffentlichem Interesse. Die Aussage, niemand ist ungebildet, soll dazu beitragen, jedes Lernen zu achten und Bildung nicht bestimmten Themen oder Gruppen vorzubehalten. Die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung liegt in der Verantwortung von Individuen und Gesellschaft.

### **Analphabet auf Zeit**

In meinem Leben als Erwachsener war ich zehn Monate lang lokaler Analphabet. So lange hielt ich mich zwischen 2000 und 2001 an einer japanischen Universität als Forschungsprofessor auf. Mein dort erworbenes Vokabular sowie die dort erlernten Schriftzeichen waren rudimentär. Englisch oder Deutsch zu gebrauchen, blieb auf den Glücksfall beschränkt, die wenigen KollegInnen oder Studierenden zu treffen, die sich in entsprechenden Ländern länger aufgehalten hatten. Doch ich lernte zu überleben. Da ich die Straßennamen nicht lesen konnte, merkte ich mir die Zahl der Kreuzungen oder Ampeln, die Farben der Häuser, die Architektur. Ich zählte die Stationen in der Bahn, um wieder zum Ausgangspunkt zurückzukommen. Ich fand heraus, wie viel ich mit nonverbaler Kommunikation erreichen konnte. Gerne kaufte ich im Supermarkt ein. Mit Esswaren und anderen Produkten verstand ich mich sprachlos.

War ich in dieser Zeit ungebildet?

Fehlte mir nur der kulturelle Code?

Welche Grundbildung hätte mir in kurzer Zeit den Zugang zu japanischer Schrift und Sprache geschaffen?

## **Bildung auf festem Grund?**

Lesen, Rechnen, Schreiben. Das klingt einfach. Ich habe das in der Volksschule gelernt. Später habe ich erfahren, sie wird auch Grundschule genannt: mit dem Unterton, dort werde, wie bei einem Bauwerk, der Grundstein gelegt, der Grund aufbereitet und gefestigt, auf dem alles andere aufbaut.

In diesem Fall wird menschliches Lernen wie ein Hausbau betrachtet. Wenn das Fundament solide gefestigt ist, ist es ein Leichtes und eine Freude, darauf auf- und auszubauen. Mit ähnlichen Vorstellungen setzte sich der Schulweg fort. Griechisch und Latein galten als Grundlage für den Erwerb von Fremdsprachen – doch seltsam, erst verschwand das Griechische aus den Lehrplänen, dann versickerten die Lateinstunden. Trotzdem sprechen die Jugendlichen heute mehr, besser und vor allem akzentfreier Fremdsprachen. Die jungen Generationen erhalten kommunikativen Sprachunterricht, fahren als AustauschschülerInnen, als UrlauberInnen, als Au-pair ins Ausland oder begegnen uns zweisprachig perfekt, weil sie migrationsfreudige Eltern haben.

In dieser Gruppe der Schülerinnen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden sich gehäuft schulische Misserfolge. Fehlt hier die Grundbildung, die unsere Schule nicht vermitteln kann? Oder gibt es eine Grundbildung, ein Fundament bei diesen Jugendlichen, zu dem die schulischen Angebote keine Verbindung herstellen können?

Dieses Bild vom Hausbau ist wohl nicht haltbar. Lernen ist ein integrierender Prozess des Wahrnehmens, Aufnehmens und ständigen Verarbeitens. Mit Bezug auf die Erkenntnisse der Gehirnforschung, die das „Organ“ des Lernens zu ergründen sucht, sehen wir Lernen heute als ein Vernetzen. Wir bauen nicht hinzu, wir häufen nicht an, sondern wir verknüpfen und verbinden Neues mit Vorhandenem.

Welcher Beitrag kann geleistet werden, um dieses Vernetzen und die Motivation zum Weiterlernen anzuregen?

## **Defizitär gebildet**

Grundbildung haben Personen, die erfolgreich gesellschaftliche Mindestanforderungen, die an die Beherrschung der Schriftsprache und der Grundrechenarten gebunden sind, erfüllen. In Österreich setzt man dies mit dem Hauptschulabschluss gleich. Wer dieses Niveau nicht erreicht, sieht sich verschiedenen Bezeichnungen ausgesetzt, die diese defizitäre Lage beschreiben:

- Analphabeten,
- Bildungsabstinente,
- Schulversager,
- Lernungewohnte,

- Personen mit Lernschwierigkeiten,
- Bildungsferne,
- Menschen mit Schriftsprachenproblemen,
- lernungeübte Erwachsene.

Es scheint mir notwendig, von solchen Bezeichnungen Abstand zu nehmen. Ansonst erhält diese Personengruppe den Status von Hilfsbedürftigen, die sich um sich selbst nicht autonom kümmern können.

Ein neutraler Begriff lautet: Personen mit geringer formaler Qualifikation. Es stellt diese Personen auch aus dem Schatten des Bildungsdünkels. Noch immer ist mit dem Etikett Bildung eine Klassifizierung und Wertschätzung verbunden. In deutschsprachigen Ländern kommt noch die institutionelle Anerkennung hinzu – die Höhe des Bildungsabschlusses, vor allem eines akademischen, bringt erst den entsprechenden Respekt.

### **Informell gebildet**

In den letzten Jahren, mit der Öffnung des Zugangs zum höheren Bildungswesen sowie mit der Verabschiedung vom klassischen Bildungsgut aus dem Lehrplan der höheren Schulen, beginnt ein Umdenken. Vor allem ein Arbeitsmarkt, der nicht nur auf Zeugnisse schaut, sondern auf die tatsächlichen Qualifikationen und Kompetenzen von MitarbeiterInnen, beachtet nicht bloß die institutionell vermittelte Bildung bzw. die entsprechenden Zertifikate. Nun tritt auch außerinstitutionell erworbenes Wissen und Können in den Vordergrund. Wir sprechen von informellem Lernen, das ohne Anleitung am Arbeitsplatz, zu Hause, an anderen Lernorten wie etwa in einer Bibliothek oder durch Lektüre erfolgt. Meist geht es selbstorganisiert und selbstgesteuert vor sich.

Wir sollten davon ausgehen, dass solche Lernprozesse, die sehr wohl zur Bildung beitragen, bei allen Menschen erfolgen, nur zu wenig beachtet und wahrgenommen werden. Fragt man – und Sie können das gerne überprüfen – wie viel von dem, was Menschen können, außerhalb des Bildungswesens gelernt wurde, so beträgt die Antwort: zwischen 60 und 70 Prozent. Wir sollten deshalb institutionalisierte Lernprozesse mehr in Verbindung und in ihrer Bedeutung für selbstständiges Lernen und eigenständige Bildung der Individuen sehen. In diesem Sinn kann Basisbildung als Voraussetzung und Anregung verstanden werden, eigenständig Bildungsprozesse fortzusetzen.

Gerade das informelle Lernen, das uns von Geburt an begleitet, lässt nicht zu, von ungebildeten Menschen zu sprechen. Alle Menschen entwickeln sich – manche mit mehr, manche mit weniger schulischer oder universitärer Erfahrung. Meine Meinung lautet: Niemand ist ungebildet! Damit nehme ich vom Defizitdenken Abstand und gestehe den Menschen Entwicklung zu, egal, welchen institutionellen Bildungsweg sie durchlaufen haben.

## **Standesbildung**

Herkunft und Vermögen bestimmten bei der Etablierung unseres Bildungswesens vor etwa zweihundert Jahren die gesellschaftliche Stellung. Das Bürgertum stellte dem „Adel des Blutes“ den „Adel des Geistes“ entgegen. Ein brauchbarer Mensch, der mutig, gerecht, vernünftig, ehrenhaft und wahrheitsliebend handelt, war Ziel der bürgerlichen Schule und Universität. Nicht die Zufälligkeit der Geburt, die Qualität der Bildung sollte dem individuellen Lebenslauf Gestalt geben. Nicht durch Vererbung, sondern durch Bildung und Leistung sollte der Zugang zu höheren Ämtern, zu gesellschaftlicher Macht und politischem Einfluss geregelt werden.

Den Wunsch des Bürgertums, „nach oben“ zu kommen begleitete der Wunsch, sich „nach unten“ abzugrenzen: Gegen den Anspruch der Arbeiterklasse auf demokratische Beteiligung an der Macht diente Bildung – die Gymnasialbildung mit Matura – als „natürliche“ Barriere, die die Zahl der Aufsteiger regulierte, kontrollierte und klein hielt. Bildung wurde zu dem, was man gelesen und gelernt haben musste. Mit dem Bildungskanon war eine neue soziale Barriere entstanden.

Den Menschen am Fuße der gesellschaftlichen Pyramide wurde ein bestimmtes Maß an Bildung zugestanden, das, was sie brauchten, um ihre Arbeit und Pflichten zu erfüllen – aber nicht zu viel, um sie nicht mit ihrer Situation unzufrieden werden zu lassen. Sozialer Aufstieg durch Bildung war Einzelnen möglich, aber insgesamt sollte die gesellschaftliche Struktur erhalten bleiben.

## **Bildung am Ende?**

Bildung bezeichnet einen Prozess und ein Ergebnis: sich bilden und das Gebildetsein – eine Entwicklung und einen Status. Der Latinist Manfred Fuhrmann verweist auf die Unterscheidung zwischen Gebildeten und Ungebildeten, die so alt wie das Bürgertum selbst ist. Er meint bezüglich Bildung: „Sie setzte sich im 18. Jahrhundert durch und beanspruchte seither größeres Gewicht als alle die Einteilungen der europäischen Menschheit, die bis dahin den Primat innegehabt hatten, als die von Adel und Bürgern, von Klerikern und Laien, von Christen und Juden, von Katholiken und Protestanten: Die ‚Gesellschaft‘ bestand im bürgerlichen Zeitalter aus Gebildeten, und die Ungebildeten waren von ihr ausgeschlossen“ (Fuhrmann, 1999, S. 28).

„Niemand ist ungebildet“ verweist auf das Ende der bürgerlichen Epoche. Schon im 19. Jahrhundert ist, wie zuvor erwähnt, der politische und aufklärerische Anspruch des bürgerlichen Bildungsideals verlöscht – geblieben waren schöngestige, historische Orientierung und das Lernen alter Sprachen. Naturwissenschaftliche Kenntnisse, ökonomisch verwertbare Qualifikationen und aktuelle Fremdsprachen haben mit jeder Gymnasialreform den traditionellen Bildungskanon zurückgedrängt.

Eine Deregulierung ist vor sich gegangen: Einst galt der Bildungskanon für wenige, jetzt konsumieren ihn viele oberflächlich und in Teilen. Der langsame Abschied vom humanistischen Gymnasium seit den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts beendete letztlich die Schulung im formalen Umgang mit antiken Sprachen. Damit kam ein Kernbereich der bürgerlichen Bildung an sein Ende.

Heute wählen Schulkinder, beeinflusst von ihren Eltern, aktuelle Fremdsprachen. Latein überlebt im Randbereich. „Niemand ist ungebildet“ meint, dass ein verbindlicher Kanon, ein Maßstab für das, was gekonnt und gewusst werden soll, um als gebildet zu gelten, nicht mehr existiert. Verlust und Befreiung. Es besteht die Herausforderung, neu zu bestimmen, was wir unter Bildung verstehen. Es ergibt sich die Chance, auf die diskriminierende Unterscheidung in Gebildete und Ungebildete ganz zu verzichten. Das europäische Erbe ist wichtig, doch für eine demokratische Gesellschaft ist es nicht mehr zeitgemäß, das Wissen darüber zu einem Qualitätsfaktor hochzustilisieren. „Niemand ist ungebildet“ versteht sich als demokratischer Hinweis, unterschiedliche Wissensgebiete gleichwertig zu achten und zu lehren.

### **Bildung wird öffentliches Gut**

Ein Unterschied zu früher ist bemerkenswert. Bildung gilt heute nicht nur als private Angelegenheit, sondern auch als öffentliches Gut. Sich zu bilden und weiterzubilden, ist zu einer Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft geworden. Ökonomie und Demokratie brauchen Menschen, die Wissen und Selbstverantwortung schätzen. Doch Bildung als öffentliches Gut ist nicht gleich verteilt. Die formale Gleichheit des Zugangs zu Bildungseinrichtungen ist nicht genug. Den individuellen Voraussetzungen, der individuellen Vorbildung der Schülerinnen und Schüler wird nicht ausreichend Genüge getan. Sie kommen nicht ungebildet in die Klassen und Schulen. Doch indem sie gleich behandelt werden, wird ihren jeweiligen Fähigkeiten, ihrer Individualität zu wenig entsprochen. So entsteht durch Gleichheit Ungleichheit. Gerade weil sie schon gebildet sind, weil sie schon Individualität und Identität ausgebildet haben, dürfen diese nicht übergangen werden.

Wir wissen heute: Die Erstausbildung reicht nicht aus, wir sind auf ständige Weiterbildung angewiesen. Das Beste, was die Schule mitgeben kann, ist eine positive Einstellung zum Lernen. Nicht einen bestimmten Wissensstoff zu bewältigen, steht im Vordergrund. Wichtig ist das Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit, die positive Erfahrung, eigenverantwortlich lernen zu können.

Das bringt neue Aufgaben für die Schule, für Lehrerinnen und Lehrer. Sie sollen Kinder ermutigen, ihr jeweiliges Lernpotenzial zu erproben, ihr Selbstvertrauen zu fördern, ihre Freude und Neugier, sich zu bilden, anregen. Schulen, die am Leben Anteil haben, Schulen als Lebensraum, Schulen, in die Kinder gerne gehen, sind gefragt – Schulen, in denen Lehrerinnen und Lehrer gerne unterrichten. Lehrende, die wissen, dass sie mit Kindern zu

tun haben, die nicht ungebildet sind, mit Kindern, die sich schon im Prozess von Bildung und Weiterbildung befinden. „Mache deine Kinder nicht mutlos!“ mag als Leitmotiv gelten.

### **Unterschiede achten!**

Die Gefahr der Ungleichheit durch Gleichbehandlung ist nicht zu unterschätzen. Respekt vor Individualität bewirkt, das ist kein Widerspruch, einen Beitrag zum sozialen Lernen. Denn Unterschiede sind zu achten und nicht in einem naiven Wettbewerb gegeneinander auszuspielen. Wer der Ideologie huldigt, es gehe nur darum, „beste SchülerInnen“ und NobelpreisträgerInnen hervorzubringen, vergisst, dass jeder Mensch etwas Besonderes ist. Individuelles zu entdecken und Individuelles zu fördern, ist Bildungsaufgabe. Das ist eine Absage an zu frühe Selektion, das spricht für das Bemühen, die Stärken jedes Kindes zu erkennen und zu entfalten. Für diese Anliegen einzutreten, liegt bei Eltern, ErzieherInnen, Lehrenden und BeraterInnen – dazu gehört aber auch ein Wandel des gesellschaftlichen Bewusstseins: Das Prinzip „fördern statt auslesen“ achtet die Würde aller Menschen in jedem einzelnen Menschen.

Bildungspolitik kann beitragen, Bildungswege zu öffnen. „Niemand ist ungebildet“ will sagen, dass Kinder und Erwachsene individuell unterschiedliche Voraussetzungen und Erfahrungen mitbringen. Pädagogisches Ziel ist es, individuelle Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Die Mentalität des Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiels, hinausschmeißen und wieder an den Anfang versetzt werden, ist nicht angebracht.

Erziehung und Lernen dienen der Vorbereitung und Anpassung an gesellschaftliche Lebensformen. Aber nicht nur! Jedes Kind und jeder Erwachsene ist auch eine Persönlichkeit, die sich im Prozess des Sichbildens befindet. „Niemand ist ungebildet“ bedeutet für ErzieherInnen und Lehrende in Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung: Wir sollen Kinder und Erwachsene als sich bildende Personen achten und beitragen, damit sie ihre eigene Entwicklung, ihre eigene Lebenswelt mitgestalten können.

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die wir zurzeit erleben, machen eines klar. Wir können nicht vorhersagen, für welche beruflichen Anforderungen wir unsere Jugend ausbilden sollen – wir wissen nicht, wie die Welt in dreißig Jahren beschaffen sein wird. Die täglichen Nachrichten zeigen aber, dass die sozialen Gegensätze, die religiösen Spannungen, die kulturellen Differenzen und die Umweltprobleme in absehbarer Zeit nicht verschwinden, sondern sich sogar vergrößern werden. Um in dieser Welt zu bestehen, um ihre Konflikte zu verstehen und um die Lebensbedingungen zu verbessern, brauchen wir Mut und Fantasie, soziales Mitgefühl und intellektuelle Kreativität. Wir brauchen organisatorisches Geschick und Verständnis für komplexe Zusammenhänge, Neugier, Freude am Lernen und am Problemlösen.

## **Die Kraft der Kinder**

Kinder vermehren vom ersten Lebenstag an ihr Wissen, üben ihr Urteil, festigen ihre Verantwortung, formen ihre Identität – sie sind nicht ungebildet. Familienerziehende, KindergärtnerInnen und LehrerInnen werden mit ihren Aufgaben ziemlich allein gelassen. Allenfalls gibt es unqualifizierte Vorwürfe oder überzogene Forderungen. In meiner Generation lautete die Motivation durch die Erwachsenen: „Lerne, damit du es einmal besser hast als wir!“ Heute stehen Kinder oft unter dem Druck, einen übersättigten materiellen Standard nicht zu unterschreiten, den ihre Eltern erreicht haben. Soziales Mitgefühl und Verständnis, Mitleid und Nachsicht spielen als Werte kaum eine Rolle. Der Ansporn lautet: „Lerne, damit du dir einmal leisten kannst, was wir dir in deiner Jugend bieten!“

Kinder erfahren ihre Bildung – durchaus im Sinne von Formung – in einer ziemlich lieblosen mit ökonomischem Erfolg spekulierenden Welt. Ab dem ersten Lebenstag nehmen sie auf, was sie umgibt. Alles bildet sie – sie bilden sich durch alles (vgl. Hentig, 1996). Ihr Wissen und ihr Verhalten, ihre Urteilskraft, ihre Einstellungen, ihre Gefühle bilden sich ab früher Kindheit – sie sind zu keinem Zeitpunkt ungebildet.

Kinder bringen gute Voraussetzungen für selbstverantwortetes Lernen mit. Sie sind nicht ungebildet – es macht aber den Eindruck, als würde ihnen auf einem mühsamen Bildungsweg durch Schule und Universität die Freude am Lernen und die Lust an der Kreativität genommen (vgl. Salcher, 2008).

Kinder erwerben und entfalten ständig ihr Wissen, ihr Urteil, ihre Verantwortung – sie sind nicht ungebildet, sondern befinden sich am Anfang eines lebenslangen Bildungsprozesses. Sie entfalten ihre Lebensenergie – dazu brauchen sie Freiräume und Grenzen. Sie brauchen Erwachsene, die mit ihnen diese Freiräume erkunden, sie auf Schönheiten und Gefahren aufmerksam machen, mit ihnen Grenzen vereinbaren, Orientierung geben, Hilfe zur Selbsthilfe bieten und Kinder in ihrer Selbstverantwortung achten.

„Niemand ist ungebildet“ will schließlich sagen: Bildungsmaßnahmen sind von institutionellen Beschwerden zu entlasten. Wer lernen soll, eigene Wege zu gehen, um sein kreatives Potenzial zu entfalten, wird Vorschriften, Kontrollen, Prüfungen bedrückend empfinden. Bildungsprozesse brauchen ein leichtes und heiteres Gemüt sowie achtsamen Umgang.

Pädagogische Bildungsaufgabe ist es, Menschen zu stärken, sie bei ihren lebensbegleitenden Lernprozessen zu betreuen und zu ermutigen. Das ist gar nicht so schwer, wenn wir davon ausgehen, dass niemand gänzlich ungebildet ist. Deshalb brauchen wir Erwachsene nicht „lebenslänglich“ zu belehren. Es genügt, Bedingungen zu schaffen, die es den Menschen erlauben, sich selbst weiterzubilden. Wer schon Kinder und Jugendliche als „sich Bildende“,

als Menschen, die „nicht ungebildet“ sind, achtet, fördert deren Selbstwertgefühl, deren Selbstvertrauen, deren Selbstständigkeit und deren Selbstbewusstsein – grundlegende Voraussetzungen, um andere Menschen zu achten und zu respektieren.

### **Bilden statt belehren**

In der modernen Arbeitswelt reicht die Erstausbildung nicht mehr aus. Weitere Qualifizierung, Ausbau der erworbenen Kompetenzen sowie Umgang mit zunehmender Komplexität der Arbeitsaufgaben und neuen Situationen erfordern ständige Anpassungs- und Lernprozesse. Diese gehen größtenteils am Arbeitsplatz vor sich.

Als wichtige Eigenschaft und als Basis allen Weiterlernens wird die Fähigkeit angesehen, lernfähig und lernbereit zu sein. Lernen des Lernens ist ein oft genanntes Element der Grundbildung. Deshalb ist nicht gleichgültig, welche institutionalisierten Bildungswege wir durchlaufen. Das österreichische Bildungssystem verpflichtet bis zum 15. Lebensjahr den Unterricht – wer studiert, besucht bis zu weiteren zehn Jahren Schule und Universität. Etwa 40 Prozent eines Jahrganges absolvieren die Matura. Wir wissen: Höhere Abschlüsse verringern die Gefahr der Arbeitslosigkeit und erlauben einen höheren Lebensstandard.

Inzwischen wissen wir, ausreichend empirisch belegt, dass die soziale und kulturelle Herkunft das Lernen des Lernens, die Motivation, den Schulerfolg und letztlich die Wahl der Bildungswege beeinflussen. Ähnlich wie im deutschen verlassen auch im österreichischen Bildungssystem, so zeigen die PISA-Studien, jährlich zehn bis 15 Prozent der Fünfzehnjährigen die Schule mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Das sind in Österreich über 10.000 Jugendliche, die von der Schule kommend, schlechte Bedingungen für Arbeitsmarkt und Lebensgestaltung haben.

In Deutschland, stellt Mona Motakef fest, werden aufgrund der PISA-Studie 23 Prozent des Jahrgangs der Fünfzehnjährigen wegen ihrer Leseschwäche zu einer Risikogruppe gezählt. „Diese Jugendlichen sind in Deutschland zwar in die Schule gegangen, haben im Laufe ihrer Schullaufbahn jedoch nicht ausreichend schreiben, lesen und rechnen gelernt. Sie sind zum größten Teil männlich, relativ arm und besuchen Haupt- oder Sonderschulen. Funktionaler Analphabetismus ist vor allem eine Frage der sozialen Herkunft und damit ein Problem mangelnder Chancengerechtigkeit. Wenn Kinder und Jugendliche beispielsweise in relativer Armut aufwachsen und zudem einen Migrationshintergrund aufweisen, ist es statistisch gesehen wahrscheinlich, dass sie in ihrer Schullaufbahn in Deutschland scheitern“ (Motakef, 2008, S. 189).

Basisbildung wird meist mit dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit gleichgesetzt. Dementsprechend irritierend sollten die PISA-Ergebnisse sein. Eine Antwort liegt in der Verbesserung der Schulqualität, in der Reform der Lehrerbildung, in der Auswahl der LehrerInnen sowie in der erhöhten Verantwortung von SchulleiterInnen. Eine andere

Antwort im Ausbau der elementaren Bildung oder Frühkindpädagogik – das betrifft die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern bis zum Schuleintritt. In diesem Zusammenhang werden die Professionalisierung des pädagogischen Personals sowie dessen bessere Bezahlung und erhöhte Wertschätzung diskutiert. Eine bildungspolitische Maßnahme besteht in der Etablierung der ersten Professur in Österreich für Frühkindpädagogik an der Universität Graz. Wissenschaftliche Expertise soll in Forschung und Lehre sowie in der Professionalisierung des Personals zur Verfügung stehen.

### **Bildung – Integration und Transformation**

Monika Wagener-Dreccoll, seit über drei Jahrzehnten an der Volkshochschule in Bremen mit dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung befasst, schreibt im Rückblick auf ihre Berufstätigkeit (2008, S. 176): „Mit Beginn meiner Berufstätigkeit vor 30 Jahren hatte ich damit gerechnet, dass meine Arbeit in der Alphabetisierung Deutscher sich irgendwann überholen würde. Ich konnte mir nicht vorstellen, dass Politiker tatenlos zusehen, wenn weiter junge Menschen ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse unsere Schulen verlassen.“

Ich habe mich getäuscht: Das Thema Analphabetismus hat nichts an Aktualität verloren: nach wie vor werden funktionale Analphabeten aus unseren Schulen entlassen, und die Zahl der Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluss wird nicht geringer. Die PISA-Studie belegte, dass in Deutschland 10% der 15-Jährigen bezogen auf ihre Lesefähigkeit das unterste Kompetenzniveau nicht erreichen, weitere 13% nicht die Kompetenzstufe 1.“

Diese Gleichgültigkeit der Bildungspolitik wird nicht durch Appelle beseitigt. AnalphabetInnen haben keine Lobby und gehen verständlicherweise für ihre Anliegen nicht auf die Straße. Sie versuchen ihre Situation vor den Menschen ihrer nächsten Umgebung in Alltag und Beruf zu verbergen. Bernhard Schlink hat in seinem verfilmten Buch „Der Vorleser“ ein literarisches Zeichen gesetzt.

### **Bildung als Menschenrecht**

AnalphabetInnen entwickeln eigene Strategien, um sich durch das Leben zu schlagen. Trotzdem haben sie das Gefühl, individuell von wichtigen Lebensbereichen und Berufschancen ausgeschlossen zu sein. Über die Erfolge von Bildungsarbeit mit Analphabeten können wir bei Monika Wagener-Dreccoll nachlesen (ebd.): „Die meisten sind selbstbewusster geworden, haben ihr Leben in die Hand genommen, sich wieder auf einen Arbeitsplatz beworben, haben den Führerschein gemacht oder sogar den Hauptschulabschluss.“

Daraus ist erkennbar, dass sich die Vermittlung der Grundbildung nicht nur auf die Kenntnis des Alphabets bezieht, sondern die gesamte Persönlichkeit mit ihren emotionalen und intellektuellen Dimensionen einschließt.

Grundbildung fördern bedeutet also, bei einem bereits erreichten Entwicklungsstand eines Menschen anzuschließen. Der neue Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten ist somit kein simpler Zubau, sondern eine Leistung der Integration und Transformation. In Anschluss an Göhlich und Zirfas (2007, S. 181 ff.), die die pädagogischen Dimensionen des Lernens hervorheben, geht es darum zu lernen, wie wir etwas wissen, etwas können, wie wir leben und lernen lernen.

Wir dürfen die Verantwortung für den Erwerb von Basisbildung nicht allein den Betroffenen überlassen. Es gilt heute als Menschenrecht, sich die Fähigkeiten, an der Gesellschaft teilzuhaben, zu erwerben, um von ihr zu profitieren und sie mitzugestalten. Dazu gehören eben Lesen, Schreiben, Rechnen, Kenntnisse, einen Computer zu benutzen, einen Führerschein zu erwerben ... wir merken, es ist nicht leicht, eine Grenze zu finden, was zur Grundbildung gehört.

Wenn wir Bildung als einen lebensintegrierten Prozess verstehen, so folgt: Grund- und Basisbildung fördern individuelle Entwicklung und die Kraft, eigenständig weitere Lern- und Bildungsprozesse auf sich zu nehmen. Alphabetisierung ist eine, aber keine unwesentliche Station unter vielen auf dem Bildungsweg.

### **Literatur**

Fuhrmann, M. (1999), Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/Main: Insel Verlag.

Göhlich, M. / Zirfas, J. (2007), Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Hentig, H. v. (1996), Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser Verlag.

Lenz, W. (2004), Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion. Münster: LIT-Verlag.

Motakef, M. (2008), Das Menschenrecht auf Alphabetisierung in Deutschland. In: Bildung und Erziehung, 61. Jg., Heft 2, S. 187–201.

Salcher, H. (2008), Der talentierte Schüler und seine Feinde. Salzburg: Ecowin Verlag.

Schlink, B. (1999), Der Vorleser. Zürich: Diogenes Verlag.

Wagener-Drecoll, M. (2008), 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.). Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens (S. 163–178). München: Bertelsmann Verlag.

### 4.5.3 Heinz-Elmar Tenorth - Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen

Originalbeitrag:

Tenorth, Heinz-Elmar. (2008). Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. ZpH, Jg. 14, H. 1., S. 26-31.

#### Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens

##### I.

Die Rede über Bildung hat in Deutschland einen eigenen Klang, und das nicht nur, weil schon der Leitbegriff selbst ein Solitär in der internationalen Debatte über Erziehungsprozesse ist. Es ist ein zugleich erhabener und kritischer Ton, der hier regiert, von der «Höherbildung der Menschheit» ist die Rede und von dem Anspruch, «dem Begriff der Menschheit in unsrer Person einen so grossen Ausdruck als möglich zu verschaffen» (Humboldt); und wenn es nicht um die Menschheit geht, sondern nur um den Menschen, auch dann sind die Ansprüche hoch gesteckt und die grossen Ambitionen unverkennbar, denn nichts weniger als «die höchste und proportionierlichste Ausbildung der Kräfte zu einem Ganzen» (ebenfalls Humboldt) ist die Aufgabe, und das zählt, subjektbezogen, fast noch zu den bescheidenen Formeln. Heute wird das Subjekt in bildungstheoretischen Texten mit einer Last an Erwartungen konfrontiert, die in ihren summierenden Zuschreibungen an Kritikfähigkeit, Solidarität oder Authentizität jeden entmutigen wird, der mit solchen Zuschreibungen leben muss und sie nicht nur formulieren darf.

Für den Bildungshistoriker ist natürlich der Kontext der Entstehung des Bildungsbegriffs zu erkennen, die emphatische Tradition und das belastende Erbe des späten 18. Jahrhunderts. Man hört den Ton der europäisch-deutschen Aufklärung, Kant so gut wie Herder, Rousseau als basso continuo, auch schon die Übergänge in die Romantik, nicht nur die Rhetorik der «Vervollkommnung» und das Pathos der Menschheit, sondern auch das hohe Lied der Individualität. Bereits mit Friedrich Immanuel Niethammers neuhumanistischer Polemik gegen die Pädagogik der Aufklärung von 1808 (Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit) ist die Frage nach der gesellschaftlichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit in der Erziehungstheorie offenbar auf immer verabschiedet. Niethammers polemische Abwertung des «Utilitarismus» zugunsten von «Geist» und «Bildung» gibt die Melodie vor, freilich um den Preis, dass die Bildungstheorie ihr Thema dauerhaft in den binären Schemata der Ursprungspolemik denkt

und bis in die Gegenwart Bildung und Erziehung als einander ausschliessende Klassen von Ereignissen und Prozessen konzipiert.

Ungeachtet der Kritik an der Bildungsideologie, wie sie Historiker, Soziologen oder Literaturwissenschaftler spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts vortragen, ungeachtet auch der scharfen Kritik am «Jargon der Eigentlichkeit» (Adorno 1963; 1959/1972), ungeachtet also aller Kritik bewahrt das Bildungsdenken seinen spezifischen Ton, diese erhabene, vornehme, kritische, ambitionierte und in den Zielformeln quasi-religiöse Rede, konzentriert auf die Innerlichkeit, ihrer Funktion nach nicht zufällig als «Bildungsreligion» interpretiert. Heinz-Joachim Heydorn, unorthodoxer Vertreter einer kritischen Pädagogik, konnte für seine erziehungsphilosophische Synthese von entschiedenem Protestantismus und asketischem Sozialismus, von Griechensehnsucht und pädagogisch-messianischem Erlösungspathos keine Referenz finden als sie die Bildungsrede darstellt, und selbstverständlich, auch er codiert binär: «bessere Herrschaft» ist, genauso wie Erziehung, die Heydorn als eine ihrer Artikulationsformen auffasst, der Kontrapart von Bildung (Heydorn 1970). Heydorn hat damit eine ganze Generation kritischer Erziehungswissenschaftler sozialisiert und zu seinen Gefolgsleuten gemacht und auch sie sind offenbar wild entschlossen, getreu der deutschen Tradition diese Form einer politisierend-normativen Codierung der Probleme von Erziehung schon für hinreichende Theoriearbeit zu halten (Euler/Pongratz 1995).

## II.

Man kann leicht erkennen, dass ich anderer Meinung bin, aber nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, wegen der Beharrungskraft des Leitbegriffs der deutschen Diskussion, sondern primär wegen des vornehmen Tons, der hier gewählt wird. Der Preis dieser Rede ist nämlich sehr hoch, er schliesst nicht nur weitgehende Ignoranz gegenüber der Realität ein, und offenbar absichtsvoll und mit eindeutiger Konsequenz, denn ein munteres «umso schlimmer für die Wirklichkeit» gehört zu den wesentlichen Topoi dieser Rede. Zu ihren dramatischeren Implikationen gehört also, dass im Kern der Argumentation eine Distanz gegenüber dem Alltag von Erziehung regiert, die man schon als progredierenden, fortschreitenden und bewusst erzeugten Realitätsverlust bezeichnen muss.

Fatal ist dieser Realitätsverlust, weil er auf einer als positiv ausgezeichneten Argumentform beruht, die sich als «Kritik» stilisiert und primär als kontra-faktische Rede, in jüngster Zeit auch im Begriffsfeld von «Negativität», in seltener Beständigkeit und gegen alle Einwände immer neu artikuliert. In dieser Rede verkommt die Wirklichkeit zur Trivialität, zum schlicht- und schlecht-Gegebenen, methodisch gesehen zur puren Faktizität und das heisst auch zur schlechten Empirie in einer Theorie, die schon deswegen nicht als gute Theorie gelten kann. Die Opponenten finden sich ebenfalls binär codiert und dem systematischen Verdacht der affirmativen Rede ausgesetzt, vor allem, weil sie die Wirklichkeit nicht in einer einzigen

wertend-abwertenden Perspektive bestimmen, sondern im Lichte funktional äquivalenter Beschreibungsmöglichkeiten darstellen, die sich nicht einfach in normative Codierung überführen oder binär schematisieren lassen. Kritisch betrachtet erweist man sich als Funktionalist, wenn man so denkt, mit nichts anderem beschäftigt als der Fortschreibung des Bestehenden oder der Bestandssicherung von Systemen. Das positive Gegenbild schreibt sich der kritische Bildungsdiskurs dagegen immer neu selbst; denn Vision und Utopie gehören offenbar notwendig zu seiner Redeweise, und die Konstruktion des Anderen und der anderen Welt ist das Mindeste, was man erwarten darf.

### III.

Gegenstimmen, ich wiederhole mich, sind höchst selten, aber in jüngster Zeit werden sie verstärkt in die deutsche Debatte importiert. «Literacy» ist dafür zum Begriff geworden, statt der erhabenen Bilder finden sich Debatten über einfache Fertigkeiten und Praktiken, die man von Erziehung und im Aufwachsen erwartet. Hier interessiert etwa, ob jemand eine Zeitung lesen kann oder ein öffentliches Dokument, zum Beispiel eine Stromrechnung, angemessen interpretiert, auch ob er versteht, was die Konsequenzen eines Mietvertrages sind, und zwar rechtlich wie finanziell, oder dass er zu kalkulieren weiss, zu welchen Belastungen ein Ratenkredit führen wird, und auch, ob der Adressat der Reflexion fähig ist, sich in der gegebenen Gesellschaft in der Verkehrssprache verständlich zu machen und kommunikativ zu bewegen, im Ergebnis so, dass er sogar ökonomisch die Bedingungen der eigenen Reproduktion sichern kann, etwa durch bezahlte Arbeit.

«Kulturelle Basiskompetenzen» sind hier also das Thema, «Literacy» bezieht sich nicht allein auf Sprache, sondern auch auf Zahl, Sinn und Bedeutung, Teilhabe an der Kultur ist das Ziel. Dann, ganz langsam, erinnert man sich, dass Bildung nicht nur in der Aufklärung, sondern auch in den bewegten 1968er-Tagen selbst in der deutschen Diskussion so definiert wurde, als «Ausstattung zum Verhalten in der Welt» - freilich bei einem international aufgeklärten, nicht der deutschen Tradition verpflichteten, 1933 aus Deutschland emigrierten, 1959 von der Unesco aus Haifa nach Hamburg berufenen, komparatistisch forschenden Gelehrten. In der dominierenden Rede von Bildung und für ihre Protagonisten dagegen stand und steht bis heute fest, dass Saul B. Robinsohns Versuch aus den späten 1960er-Jahren natürlich unzureichend war, dem Thema der Bildung nicht angemessen, Zum Beleg hört man wieder die bekannte, traditionale, emphatische Rede und der Kreis schliesst sich erneut, den wir seit dem späten 18. Jahrhundert kennen: Niethammer redivivus also, gleich ob Lutz Koch (2004) oder Jörg Ruhloff (2005), Heinz Sünker (Sünker/Krüger 1999), Heinz-Joachim Heydorn oder Ludwig Pongratz, Peter Euler (Euler/Pongratz 1996) oder Marian Heitger, Andreas Gruschka (1988) nicht zu vergessen, gleich also auch, ob mit Theologie, Transzendentalphilosophie, Marx und Adorno, Heydorns Bildungsmetaphysik oder Michel Foucault als den scheinbar beglaubigenden Instanzen geredet wird. Im Notfall hat man ja auch noch den Namen der Philosophie, um die eigene Rede in ihrem besonderen Status hervorzuheben.

#### IV.

Aber muss das sein, die alte Opposition von Utilitarismus und Geist in der Konfrontation von Literacy und Bildung, von Basiskompetenzen und emphatischen Subjektbildern, ja sogar von Subjektwerdung und Vergesellschaftung neu zu beleben? Welche Gründe auch immer dafür in der deutschen Kultur und Tradition gefunden werden - mich stört vor allem, dass uns die überlieferte Rede von Bildung den Zugang zum Alltag des Aufwachsens und Lebens in Gesellschaft und Kultur versperrt, der in der verachteten Rede über Basiskompetenzen und Literacy so nachdrücklich präsent ist. Richtet man sich nicht in der schönen Konfrontation ein, dann sollte man vielleicht nach den theoretischen Themen und systematischen Referenzen fragen, die solche binäre Codierung so leicht wählbar machen und stabil werden lassen.

Nimmt man diesen Befund also nicht in der polemischen Wendung, in der ich ihn bisher präsentiert habe, dann muss man natürlich fragen, ob es nicht auch gute Gründe für die von mir festgestellten Unterscheidungen, für die binären Codierungen, für die Unterscheidung disjunkter Klassen von Phänomenen und Argumenten gibt. Wo könnten solche Gründe liegen? Bleibt man in der grundlagentheoretischen Diskussion selbst, konfrontiert also mit dem Thema des Aufwachsens in Gesellschaften, wie ich sage, oder mit der Frage der Konstitution des Subjekts, wie die bildungstheoretische Rede vielleicht formulieren würde, dann kann es meines Erachtens nur einen guten Grund für solche scharfe Unterscheidungen und Abgrenzungen geben, nämlich eine gut begründete kategoriale Differenz in den theoretischen Grundlagen.

Aus der Perspektive der Bildungstheorie - ich versuche das jetzt, denn man soll ja die Perspektive wechseln und die des Anderen übernehmen können - ist es tatsächlich eine Frage des kategorialen Grundgerüsts, der basalen theoretischen Entscheidungen, auf die wir hier treffen. Dann - so die herrschende These - ist es keineswegs belanglos, ob man von «Bildung» spricht, oder - in offener Reihung der abgelehnten Begriffe und der kritisierten anderen, alternativen - grundlagentheoretischen Optionen - von «Sozialisation», «Lernen», «Erziehung», «Kompetenzerwerb», «Vergesellschaftung des Subjekts» (etc.). Eine grundlagentheoretische Differenz bestehe hier, weil man den Prozess und seine Logik, die Zeitlichkeit, Sozialität und sachliche Thematik in ihrer Interaktion und Finalität, ganz anders sieht - so die These - wenn man von «Bildung» spricht statt von «Sozialisation» (etc.). Das sei auch eine Differenz, die man ganz anders sehen muss, wenn man dem Thema des Menschen gerecht werden will, nämlich auf der Basis einer unvermeidlichen und grundlegenden normativen Option, wie es dann selbst in einigen sozialwissenschaftlichen Bildungstheorien, wie in der Nachfolge Ulrich Oevermanns behauptet wird (Wagner 2004). Die beobachtbaren Differenzen im Aufwachsen werden dann emphatisch und normativ codiert, zum Beispiel in der Opposition von Selbst- und Fremdbestimmung; man kann sie auch technisch oder sogar technologisch sehen, etwa in der Differenz von «Einwirken» vs. «Selbstkonstruktion», von

einer «Bildsamkeit», die quasi-naturhaft impliziert ist, und von der «Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit», wie sie Johann Friedrich Herbart abgrenzend für den Menschen formulierte, so dass es im Grunde die Differenz von Technologie und Anthropologie zugleich ist, die den Unterschied macht. «Bildung» - als Begriff und Theorie - konstituiert insofern eine andere Welt, die des Menschen, wenigstens die, in der dem Menschen die Rolle im Zentrum zugeschrieben wird, nicht «Natur» biologisch, sondern «zweite Natur». Kultur und Kommunikation, das sei die «Welt der Bildung», eine Welt jenseits der Trivialität des Alltags, jenseits der Entfremdung, der Verzweckung, der funktionalen Zuordnung, der systemischen Kontrolle in den Institutionen der Sozialisation, deren Paradestück die Schule darstellt, «parapädagogische Einrichtung» par excellence. So kann man die Behauptung der kategorialen Differenz, wie sie seit Niethammer vielfach wiederholt werde, grundlagentheoretisch rekapitulieren.

#### V.

Muss man diese scharfen Annahmen aber wirklich machen, wenn man über das Aufwachsen des Menschen nachdenkt? Ist es notwendig, Sozialisation als einen Prozess der Überwältigung des Menschen durch die Gesellschaft und ihrer Agenten zu denken? Muss man Praktiken der Erziehung kategorial von den Mechanismen der Selbstkonstruktion unterscheiden? Macht es überhaupt Sinn, Selbstkonstruktion eines mündigen Subjekts so zu denken, dass sie dem Aufwachsen unter Bedingungen von Fremdbestimmung, vielleicht sogar dem Aufwachsen in Gesellschaft, wie eine kritische Rousseau-Lektüre glauben machen will (Schäfer 2002), kategorial entgegengesetzt werden muss? Ist schliesslich die Qualifizierung der Bildungseinrichtungen angemessen, die eine kategoriale Differenz zwischen Zwang und Freiheit unterstellt, und Selbstbestimmung des Subjekts nur in einer Praxis erkennen kann, die sich den Gütern der hohen Kultur in distanzierterem Genuss widmet, fern der alltäglichen Belästigung durch Lernen, Arbeit, Gesellschaft, Politik?

Selbstverständlich, man muss nicht so unterscheiden, sondern man muss das nur, wenn man, jetzt nur für den engeren pädagogischen Kontext gedacht, alten Vorurteilen folgt, etwa den folgenden:

- Dass man z.B. ein falsches, altes, überholtes Verständnis von Sozialisation als gesellschaftlicher Determination kultiviert, aber ignoriert, dass selbst in soziologischen Sozialisationstheorien der Mensch seit langem als «produktiver Realitätsverarbeiter» gedacht wird, der sich selbst in Interaktion mit Gesellschaft entwickelt (die 3. oder die 6. Feuerbachthese wären deshalb die bessere Grundlage der Bildungstheorie, obwohl sie natürlich das Problem der Empirisierung dialektischer Denkfiguren eintragen);
- auch ein triviales, untheoretisches und, vor allem, unpädagogisches Modell von pädagogischer Technologie und der Praxis des «Einwirkens» verführt offenbar zu

dichotomen Konstruktionen, die unnötig sind, aber den Blick auf die Realität pädagogischer Arbeit und die Rolle des Anderen im Bildungsprozess verstellen (aber pädagogische Technologie ist selbstverständlich für das Aufwachsen unentbehrlich, man muss sie nur in der paradoxen Form der Ermöglichungs- und Vermeidungstechnologie denken, wie sie in der Pädagogik seit Rousseau oder in der Pädagogik der Geistigbehinderten oder in reformpädagogischen Programmen vorliegen);

- man muss sich, ferner, auch von den tönernen schulkritischen Affekten freimachen, die in manchen Zirkeln als «Theorie der Schule» gehandelt werden, aber den Namen der Theorie nicht verdienen (denn selbstverständlich ist Schule als Ort der Bildung selbst dann noch zu erkennen, wenn sie nicht den reformpädagogischen Bildern folgt, die von ihr gezeichnet werden, um sie vermeintlich dadurch bildungstheoretisch akzeptabel zu machen; denn Schule erzieht nicht nur bereits als Institution, sie ist als eine Institution von spezifischer Form, als gestaltete Umgebung eigener Art, auch ein Ort der Bildung und Form, nicht Intention erzieht, vgl. Prange 2003, 2005);
- vor diesem Hintergrund, also aus der Distanz falschen, irrigen, veralteten Denkweisen stehen deshalb kulturelle Basiskompetenzen, also literacy, gegenüber und Bildung, Medium der vermeintlich hohen Kultur, auch nicht im Widerspruch zu- einander, sondern im Verhältnis der kategorialen Identität. Allenfalls, wenn man mit normativ besetzten Zielformeln operieren will, bezeichnen sie Markierungen auf einer nach oben offenen, aber in derselben Dimension definierten Skala der Formen der Konstruktion des Subjekts in Gesellschaft.

Bildung und Literacy, Basiskompetenzen und Modi des Umgangs mit der hohen Kultur bezeichnen deshalb auch nicht disjunkte Klassen von Wissen und Verhaltensweisen, sondern bestimmte Ausprägungen einer einzigen und derselben Dimension menschlicher Praxis. Die Selbstverständlichkeit der Selbstkonstruktion des Subjekts, die zeigt sich hier als physische, soziale und biotische Notwendigkeit. Sie beginnt nicht erst bei der schönen Literatur, sondern im Alltag; denn es ist das Leben, das bildet, nicht der Pädagoge oder gar allein eine spezifische Form von Praxis, die den normativen Standards oder den schönen Welten ästhetischer Praxis genügt, die Bildungstheoretiker sich ausdenken.

## **VI.**

Das Fazit heisst also: Für die scharfen Unterscheidungen der deutschen Tradition gibt es heute keine guten Gründe mehr. Bildung und Sozialisation bezeichnen nicht einander fremde, sondern identische Themen und Theoriereferenzen, wenn auch in spezifischer Perspektivierung der Probleme des Aufwachsens. Die traditionelle Perspektive der Bildung erlaubt deshalb auch nicht eine bessere, sondern nur eine andere Sicht, mit eigenen blinden Flecken. Im Konzept von Literacy und in den Modellen von Basiskompetenz wird die

gesellschaftliche Seite des Bildungsprozesses deutlicher und die mehrfache Referenz des Aufwachsens sichtbar, die man in der Konzentration auf die individuellen Formen der Teilhabe an und der Produktion von hoher Kultur in der emphatisch-kritischen Rede zu ignorieren neigt. Gegen eine allein subjektzentrierte Sicht- und Redeweise hilft aber schon eine andere Tradition, hier eine kurze Herbart-Lektüre: «Der Mensch ist Nichts ausser der Gesellschaft. Den völlig Einzelnen kennen wir gar nicht; wir wissen nur soviel mit Bestimmtheit, dass die Humanität ihm fehlen würde» (Herbart 1825/1892, S. 20).

Gesellschaftlich geforderte Basiskompetenzen gehören deshalb in den Kontext-allgemeiner Bildung, sie repräsentieren den legitimen und notwendigen Anspruch moderner Gesellschaft, universale Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation zu generalisieren. In dieser Funktion haben sie in allen Gesellschaften, die auf Kommunikation basieren und einen Fundus an Gemeinsamkeit garantieren müssen, im Blick auf das Subjekt aber auch die Konsequenz, dass sie den generalisierten Anderen erzeugen, das heisst uns als Individuen für die anderen Teilnehmer an Interaktion erwartbar und berechenbar machen. Hier liegt die Zukunft der Bildung, jedenfalls ihre erste und basale Aufgabe; denn Gesellschaften sind darauf angewiesen, ein Bildungsminimum, also grundlegende Bildung, zu garantieren. Ihre wesentliche Funktion besteht darin, Interaktion erwartbar zu machen, und zwar nicht nur in einem grossen moralischen Sinne, sondern ganz alltäglich. Bildung beginnt deshalb hier, als Prozess der Vergesellschaftung, indem sie Individuen handlungsfähig macht, nicht erst bei der «Höherbildung der Menschheit», wie die deutsche Tradition meint, durch ihre eigene Denkform abgeschnitten von den basalen Mechanismen des Aufwachsens in der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Diese Funktion ist selbstverständlich steigerbar, gemäss dem Entwicklungsstand von Gesellschaften, aber auch milieubezogen oder gruppenspezifisch. Irgendwo und irgendwann kann man dann erwarten, dass eine Zeichenfolge wie «Goethe» ohne weitere Erläuterungen kommunizierbar ist, als Anspielung auf eine Person und eine Reihe von Texten, in denen sich das Selbstverständnis von Gesellschaft oder ihr Bild von Literatur artikuliert, aber auch als der Hinweis auf eine Person, mit der man am liebsten kommunizieren möchte, wenn und weil sie diese Zeichenfolge vergleichbar interpretiert, wenn man nicht die Zeichenfolge «Beethoven» als Basis der Kommunikation vorzieht oder, meinerwegen - und damit die Komplexität gesteigert wird - die Zeichenfolge «Woody Allen». Von «Bildung» als erwartbarer Dimension der Strukturierung von Interaktion kann man aber nicht erst reden, wenn Goethe, Beethoven oder Woody Allen kommunizierbar sind. In wissenschaftlichen Diskursen reicht es schon aus, die problematische Funktion binärer Schematisierungen erkannt zu haben.

## Literatur

Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt am Main 1963

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt am Main 1972, S. 93-121.

Benner, Dietrich (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2003, S. 124-141.

Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung - Bildung - Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2005.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Bildsamkeit/Bildung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 174-215.

Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung und Kritik. Weinheim 1999.

Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main 1994.

Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995.

Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Wetzlar 1988 Hentig, Hartmut von: Bildung. Stuttgart 1996.

Herbart, Johann Friedrich: Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Teil (1825). In: Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke. Band VI. Langensalza 1892, S. 1- 338.

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main 1970.

Horlacher, Rebekka: «Bildung»: Nationalisierung eines internationalen Konzepts. In: Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen 2006, S. 199-213.

Jannidis, Fotis: Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs <Bildung> am Beispiel von Goethes «Dichtung und Wahrheit». Tübingen 1996.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (1985). Weinheim/Basel 1991.

Koch, Lutz: Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(2004), S. 183-206.

Koneffke, Gernot: Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits - gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz (2004/05), H33; S.15-41.

Marx, Karl: Thesen über Feuerbach (1845). In: Karl Marx/ Friedrich Engels: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Band 11: Berlin 1971, S. 370-372.

Prange, Klaus: Die Form erzieht. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Form der Bildung - Bildung der Form. Weinheim 2003, S. 23-34.

Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.

Robinsohn, Saul 8.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1967). Neuwied/Berlin 1969.

Ruhloff, Jörg: Vita brevis - ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81(2005), S. 380-391.

Schäfer, Alfred: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel 2002.

Stanitzek, Georg: Blödigkeit. Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert. Tübingen 1989.

Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999.

Tenorth, Heinz-Elmar: Stichwort: «Grundbildung» und «Basiskompetenzen». Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(2004), S. 169-182.

Tenorth, Heinz-Elmar: Macht und Regierung - oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2006), S. 36-42.

Tenorth, Heinz-Elmar: Soziologie als Bildungstheorie. In: Jens Aderhold/Olaf Kranz (Hrsg.): Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Opladen 2007, S. 175-190.

Titz, Ewald: Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim 1999.

Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Band 1. Stuttgart 1972, S. 508-551.

Wagner, Hans-Josef: Sozialität und Reziprozität. Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie 1, II. Frankfurt am Main 2004.

## 4.6 Weiterführende Literatur

Breloer, Gerhard, Dauber, Heinrich, & Tietgens, Hans. (Hg.). (1980). **Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung** (1. Aufl. ed., Westermann-Taschenbuch 204: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Braunschweig: Westermann.

Grotlüschen, Anke & Pätzold, Henning. (2020). **Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung**. Bielefeld: wbv.

Hof, Christiane, & Egloff, Birte. (2021). **Handeln und Forschen: in der Erwachsenen- und Weiterbildung**. Bielefeld: wbv Publikation.

Tenorth, Heinz-Elmar. (2004). **Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen**. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Jg. 73, S. 87-98.

Meese, Andreas, & Schwarz, Sabine. (2010). **Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung - Ein Systematisierungsversuch**. In Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe, S. 217-225. DOI: 10.3278/HBV1003W217

## 5. Ausgewählte Aspekte des Lehrens und Lernens in der Basisbildung

Im abschließenden Abschnitt sollen noch ausgewählte Aspekte des Lehrens und Lernens in der Basisbildung aufgegriffen werden. Dabei soll auf bisher weniger betrachtete Themenbereiche im Zuge der österreichischen Umsetzungen hingewiesen werden.

### 5.1 Arbeitsorientierte Grundbildung

Der Umstand dass in Deutschland mit dem ‚Leo-Schock‘ (Grotlüschen & Riekmann, 2012) – dem Befund, dass sich die Sozialstruktur bei Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz zwischen Teilnehmenden von Kursen und Beschäftigten mit Basisbildungsbedarf eklatant unterscheidet und beschäftigte Menschen mit Basisbildungsbedarf in den Kursen unterrepräsentiert sind, hat dort dazu geführt, dass Förderungen radikal auf arbeitsplatzbezogene Lernmodelle umgestellt wurden.

Weiter kann insgesamt festgestellt werden, dass in den englischsprachigen Ländern das Konzept der Lernförderlichkeit von konkreter Arbeitsplatzgestaltung, die dem Kompetenzerhalt und -aufbau verpflichtet ist, schon länger eine Rolle in der Forschung spielt und handlungsleitend für betriebliche Weiterbildungsplanung ist.

In Österreich gab und gibt es hierzu wenige Projekte im Kontext der Basisbildung (bis hin zu spezifischen Ausbildungen für Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern in der arbeitsweltbasierten Basisbildung) und das aktuelle Fördermodell der Initiative Erwachsenenbildung stellt auf klassische, also kursförmige Bildungsmaßnahmen ab. Wenngleich die Arbeitsgestaltung auch in Zusammenhang mit Einfach- oder Routinearbeit durchaus schon zum Gegenstand der Forschung wurde (Krenn et al., 2014) zeigt sich insgesamt, dass der Zusammenhang von Arbeit und Lernen noch ein eher wenig bearbeitetes Feld darstellt. Mag dies auch keine Besonderheit der Basisbildung sein, denn auch für die betriebliche Weiterbildung oder die genuin arbeitsintegrierten Lernformen wie die Lehre, zeigen sich hier erhebliche Theoriedefizite in der nationalen Debatte, so scheint dieser Bereich doch ein wichtiges Zukunftsfeld für Innovationen der Basisbildung zu sein. Wenngleich sich hier doch noch erheblicher Diskussionsbedarf zu Grundprinzipien und dem Selbstverständnis bei wichtigen Trägern von Basisbildung zeigt, die sich vielfach den sogenannten allgemeinbildenden Verbänden zurechnen. Hinzu kommt, dass auch weitere und neue Akteurinnen und Akteure wie Unternehmen und Sozialpartnerorganisationen in die Konzeptionen einzubinden sind, was – abgesehen von Pilotvorhaben – nicht von heute auf morgen gelingen wird.

## Weiterführende Literatur

Schemmann, Michael, Koller, Julia, & Klinkhammer, Dennis. (Hg.). (2020). **Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung**. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme. Bielefeld: WBV. DOI: 10.3278/6004734w

Krenn, Manfred, Papouschek, Ulrike, & Gächter, August. (2014). **Die Verbesserung der Erwerbchancen gering Qualifizierter durch lernförderliche Gestaltung einfacher Arbeit** (FORBA – Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt, Endbericht). Wien.

## 5.2 Numeracy

Die Numericalität Erwachsener wird im deutschsprachigen Raum erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit bearbeitet. Auffällig ist schon hinsichtlich der Begrifflichkeit, dass von Numeracy, Alltagsmathematik oder Numericalität gesprochen wird, die sich durch mehr Relevanz von Faustregeln und Schätzungen und weniger durch formale Vorgehensweisen auszeichnet, wie sie aus der (Schul-)Mathematik bekannt sind (Grotlüschen, Buddeberg & Kaiser, 2019).

Folgt man Tout (1997, S. 13), dann ist Numericalität aber nicht etwa weniger als (Schul-)Mathematik, sondern deutlich breiter ausgelegt, da die lebensweltliche Nutzung von Mathematik in den Konzepten von Raum und Zeit, in Maßen, Daten und Statistiken immanent enthalten ist. Daher stützt sich die entsprechende Forschung vielfach auf die ethnografische Erkundung von tatsächlichen Praktiken in Alltag und Beruf und weniger auf systematische, fachdidaktische Überlegungen, wie sie etwa bei Heymann ausgearbeitet sind. Die Befunde aus diesen Feldstudien zeigen zugleich auch, warum es gar nicht so einfach ist, Numericalität darzustellen, denn diese ist in alltäglichen Praktiken weitgehend unsichtbar, variabel und kontingent (Yasukawa et al., 2018).

Allein im Kontext finanzieller Grundbildung zeigt sich ein etwas weiter entwickelter Diskussionsstand in Österreich, der jedoch vielfach auf schulische, sprich lebensvorbereitende Bildungsphasen bezogen wird. Aber bei erwartbar verhältnismäßig knapperen finanziellen Ressourcen bei den Zielgruppen der Basisbildung kommt dieser wohl zentrale Bedeutung auch in Verbindung mit weiteren Feldern wie Gesundheit zu, dies etwa beim Thema von gesunder Ernährung bei geringen Haushaltsbudgets.

Lohnenswert scheinen berufsfeld- und alltagsbezogene Analysen hinsichtlich der effektiven Anforderungen an Numericalität, um bedarfs- und bedürfnisgerechte Bildungsarbeit planen und umsetzen zu können. Aber auch eine auf solche Evidenzen gestützte Information, warum welche mathematischen Inhalte für Lernende und ihre Ziele bedeutsam wären, könnte sich darauf stützen.

## Weiterführende Literatur

Grotlüschen, Anke, Buddeberg, Klaus, & Kaiser, Gabriele. (2019). **Numeralität – eine unterschätzte Domäne der Grundbildung?** ZfW, Jg. 42, H. 3, S. 319-342. Online zugänglich unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00148-w>

Heymann, Hans Werner. (1996). **Allgemeinbildung und Mathematik**. Weinheim U. Basel: Beltz (hier: Mathematikunterricht und Lebensvorbereitung, S. 134-154).

Redmer, Alina, & Grotlüschen, Anke (2019). **Alltagsmathematische Praktiken im höheren Lebensalter**. ZfW, Jg. 42, H. 3, S. 397–413. Online zugänglich unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0135-y>

## 5.3 Weiteres

Neben den beiden oben skizzierten Entwicklungsfeldern bestehen freilich weitere Themenfelder, die für Basisbildung bedeutsam sind. Schon im Zusammenhang mit Life Skills wurde hier das Thema **Gesundheit** genannt. In einem breiten Verständnis von körperlicher und psychischer Gesundheit sowie Wohlbefinden und Resilienz wurde dies schon früh auch in den Vernetzungsaktivitäten der Basisbildung in Österreich bearbeitet und in den Sprach- und Mathematikkursen aufgegriffen. Materialien liegen für mehrere gesundheitsrelevante Teilaspekte vor.

Darüber hinaus wären auch viele weitere thematische Aspekte für Basisbildungsarbeit zu nennen, wie **Mehrsprachigkeit** und damit verbundene Aspekte des Spracherwerbs, **politische Bildung**. In den genannten weiterführenden Lektüren aller Abschnitte dieser Sammlung findet sich hierzu Angaben und Hinweise.

## 6. Quellen

Arnold, Rolf. (1995). Der Teilnehmer als Konstrukt. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 35, S. 17-23.

Aschemann, Birgit. (2015). Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? (=Materialien zur Erwachsenenbildung, H. 1/2015). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Bartelheimer, Peter, Behrisch, Birgit, Daßler, Henning, Dobslaw, Gudrun, Henke, Jutta, & Schäfers, Markus (2020). Zum Begriffskern von Teilhabe. In Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung. Wiesbaden: Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-658-30610-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6_4)

Bastian, Hannelore. (1989). Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In M. Müller-Blattau (Hg.), Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Positionsbestimmung (S. 89–102). Frankfurt/M.: Paedag. Arbeitsstelle des DVV.

Bellmann, Johannes (2007). Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? Anmerkungen zur Plausibilität eines Deutungsmusters. Z.f.Erz., Jg. 10., H. 3, S. 421-437. DOI:[10.1007/s11618-007-0044-5](https://doi.org/10.1007/s11618-007-0044-5)

Bernstein, Basil (1977). Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In ders., Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses (S. 125-161). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (engl.1975).

Blankertz, Herwig. (1975). Theorien und Modelle der Didaktik [1969]. 9., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. München: Juventa.

BMBF/KMK. (Hg.). (O.J.). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Bonn.

Bönisch, Markus, & Reif, Manuel. (2014). Niedrige Lesekompetenz in Österreich. In STATISTIK AUSTRIA (Hg.), Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12 (S. 226-255). Wien.

Brecht, Bertolt. (1957). Die Mutter. Leben der Revolutionärin Pelagea Wlassowa aus Twer. Stücke für das Theater am Schiffbauer Damm, Bd. 3, 1928–1933. Frankfurt: Suhrkamp.

Breloer, Gerhard, Dauber, Heinrich, & Tietgens, Hans. (Hg.). (1980). Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung (1. Aufl. ed., Westermann-Taschenbuch 204: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Braunschweig: Westermann.

Breloer, Gerhard. (1979). Zielgruppenarbeit als didaktisches Konzept der Erwachsenenbildung — Erfahrungen und Perspektiven. Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, Jg. 11, H. 25, S. 1-3.

Buddeberg, Klaus, & Euringer, Caroline. (2014). Kompetenzforschung zur Grundbildung Erwachsener. Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 1, S. 19-24.

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (Hg.). (2014). Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Wien: Fachgruppe Basisbildung. Online verfügbar unter: [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien\\_Richtlinien\\_Basisbildung\\_endg\\_14.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (Hg.). (2019). Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene. Wien.

Candeias, Mario, Becker, Florian, Niggemann, Janek, & Steckner, Anne. (Hg.). (2019). Gramsci lesen: Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument Verlag mit Ariadne.

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

Cennamo, Irene, Kastner, Monika, & Schlögl, Peter. (2020). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Jg. 11, H. 1, S. 91-107. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9204

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.). (2015). Kommunale Grundbildungsplanung. Strategieentwicklung und Praxisbeispiele. Bonn.

Erler, Ingolf. (2009). Die Allgemeine Erwachsenenbildung und der Nationale Qualifikationsrahmen. Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Wien: ÖIEB.

EU. (2018). Empfehlung des Rates 2008/C189/01 vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, ABl. Nr. C 189 S. 1 2018.

Filla, Wilhelm. (1984). Die Lebensschule. Ein vergessenes Bildungsexperiment. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Jg. 35, H. 133, S. 6-10.

Freire, Paulo. (1974). Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart-Berlin: Kreuz-Verlag.

Ganglbauer, Gerhild, & Hrubesch, Angelika. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld, Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, H. 2, S. 200-216. DOI: 10.3224/debatte.v2i2.08

Giesecke, Hermann. (1998). Pädagogische Illusionen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Göhring, Walter. (1983). Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Wien-München-Zürich: Europaverlag.

Grotlüschen, Anke, & Buddeberg, Klaus. (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media.

Grotlüschen, Anke, & Riekmann, Wibke. (Hg.). (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-one Studie. Reihe: Alphabetisierung und Grundbildung, hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Münster: Waxmann.

Grotlüschen, Anke, Buddeberg, Klaus, & Kaiser, Gabriele. (2019). Numeralität – eine unterschätzte Domäne der Grundbildung? In ZfW, Jg. 42, H. 3, S. 319-342. DOI: 10.1007/s40955-019-00148-w

Henning Kruse, & Schulz, Björn. (Hg.). (2020). Zukunft des Lernens in der arbeitsorientierten Grundbildung. Berlin: Arbeit und Leben.

Hof, Christiane, & Egloff, Birte. (2021). Handeln und Forschen: in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Kaes, Anton, Jay, Martin, & Dimendberg, Edward. (Hg.). (1994) The Weimar Republic Sourcebook (Weimar and Now: German Cultural Criticism). Berkley u.a.: University of California Press.

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

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

Kastner, Monika. (2011b). Diskurse und Benennungspraxen in der Basisbildung: Wenn „funktionale Analphabeten“ zu TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen werden ... In P. Schlögl, R. Wieser & K. Dér (Hg.), Kalypso und der Schlosser. Basisbildung im Land des Wissens und Könnens (S. 31-48). Wien-Berlin: Lit.

Kastner, Monika. (2016). Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene (Dossier Erwachsenenbildung.at). Online verfügbar unter: [www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung](http://www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung).

Klafki, Wolfgang (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (S. 43-81), Weinheim: Beltz Verlag.

Knab, Doris (1983). Der Beitrag der Curriculumforschung zu Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Versuch einer Zwischenbilanz. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hg.), Handbuch der Curriculumforschung (S. 697-711). Weinheim: Beltz.

Krenn, Manfred, Papouschek, Ulrike, & Gächter, August. (2014). Die Verbesserung der Erwerbchancen gering Qualifizierter durch lernförderliche Gestaltung einfacher Arbeit (FORBA – Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt, Endbericht). Wien.

Krenn, Manfred. (2012). Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissensgesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. SWS-Rundschau, Jg. 52, H. 2, S.129-148.

Krenn, Manfred. (2013). Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Materialien zur Erwachsenenbildung, H. 1. Online verfügbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2013-1\\_aus\\_dem\\_Schatten\\_des\\_Bildungsduenkels.pdf](https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf).

Kumar, Sarah, & Starl, Klaus. (2011). Ein Menschenrecht auf Lesen und Schreiben? – Schuldet der Staat angemessene Alphabetisierung? In P. Schlögl, R. Wieser & K. Dér (Hg.), Kalypso und der Schlosser. Basisbildung im Land des Wissens und Könnens (S. 63-84). Wien-Berlin: Lit.

Menck, Peter. (1987). Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 33, H. 3, S. 363-380. DOI: 10.25656/01:14438

Muckenhuber, Sonja, Hrubesch, Angelika, Stiftinger, Anna, Salgado, Rubia, & Fritz, Thomas. (2019). Basisbildung. Von der Praxis zu den Prinzipien. Von den Prinzipien zu Praxis – und zurück. Linz: Bill.

Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Ruddock, Graham J., O’Sullivan, Christine Y., & Preuschoff, Corinna. (2009). TIMSS 2011. Assessment Frameworks. Amsterdam: International Organisation of the Evaluation of Achievement (IEA). Online verfügbar unter: [https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011\\_Frameworks.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks.pdf)

Negt, Oskar. (1975 [1968]). Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

OECD. (Hg.). (1999). Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment. Paris: OECD.

Oelkers, Jürgen. (1983). Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Bildungskonzeptionen. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hg.), Handbuch der Curriculumforschung. (S. 361-372). Weinheim: Beltz.

Robinson, Saul B. (1967). Bildungsreform des Curriculum. Neuwied: Luchterhand.

Schäffter, Ortfried. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hg.), Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 221–240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schleiermacher, Friedrich . (1983). Versuch einer Theorie des geselligen Betragens [1805/06]. In K. Feilchenfeld, U. Schweikert & R.E. Steiner (Hg.), Rahel Varnhagen. Gesammelte Werke (Bd. 10, S. 253-279). München: Matthes & Seitz.

Schlögl, Peter. (2012). Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. Unter Mitarbeit von Judith Proinger und Christina Mogg sowie mit Unterstützung der weiteren Mitglieder der Arbeitsgruppe der Strategieguppe Korridor 2: Sonja Lengauer, Martina Zach und Reinhard Zürcher. Wien: BMUKK.

Schrader, Josef. (2008). Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. 2., erg. Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scottish Executive. (Hg.). (2005). An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland. Livingston: Education Scotland.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (Hg.). (2015). Grundbildung fördern – Teilhabe stärken. Senatsstrategie Alphabetisierung und Grundbildung 2015 bis 2018. Berlin.

Siebert, Horst. (1980). Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In J. Olbrich (Hg.), Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung (S. 113-133). Stuttgart: Kohlhammer.

Siebert, Horst. (1985): Curriculumplanung und Teilnehmerorientierung. In H.-D. Raapke & W. Schulenberg (Hg.), Didaktik der Erwachsenenbildung (S. 62-74). Stuttgart: Kohlhammer.

Siebert, Horst. (1974). Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Solga, Heike. (2002). „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2002. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Steuerungsgruppe. (2019). Programmplanungsdokument. Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018–2021. Wien.

Tenorth, Heinz-Elmar. (2004a). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. Sitzungsberichte der Leibnitz-Sozietät, Nr. 73, S. 87-98.

Tenorth, Heinz-Elmar. (2004b). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 169-182.

Tout, Dave. (1997). Some reflections on adult numeracy. In D. Coben (Hg.), Adults learning maths-3: proceedings of the third international conference of adults learning maths (S. 13-15). London.

UNESCO. (Hg.). (2017). Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy. Paris. Online verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>

United Nations Children’s Fund. (Hg.). (2012). Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. Final Report. New York.

Wiesinger, Leopold. (1987). Die Lebensschule. In U. Knittler-Lux (Hg.), Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung (Festschrift zur Ausstellung in der Volkshalle des Wiener Rathauses vom 4. bis 25. Oktober 1987), (S. 103-110). Wien: Verband Wiener Volksbildung.

World Health Organization. (o.J.). Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting (WHO/MNH/MHP/99.2). Genf.

Yasukawa, Keiko, Rogers, Alan, Jackson, Kara, & Street, Brian V. (Hg.). (2018). Numeracy as social practice. Global and local perspectives. Milton: Routledge.

Zilk, Helmut. (1956). Lehrplan und Bildungstoff in der „Lebensschule“. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Jg. 7, H. 21, S. 12-15.

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung**

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

+43 1 531 20-0

[ministerium@bmbwf.gv.at](mailto:ministerium@bmbwf.gv.at)

[bmbwf.gv.at](http://bmbwf.gv.at)