

Ganglbauer, Gerhild; Hrubesch, Angelika

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 2, S. 200-216



Quellenangabe/ Reference:

Ganglbauer, Gerhild; Hrubesch, Angelika: Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 2, S. 200-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243700 - DOI: 10.25656/01:24370

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243700>

<https://doi.org/10.25656/01:24370>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Auf Abwegen – Zur Kritik des Mobilitätsimperativs

Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität

Sebastian Zick

Repliken zum Themenbeitrag

Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung

Tamara Diederichs

Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

Mobilität als erziehungswissen- schaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung

Michael Dick

Zum widersprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung)

Julia Golle

un|erhört

**Von den Lernenden zum Ergebnis:
Eine paradigmatische
Verschiebung in der
österreichischen Basisbildung**

Gerhild Ganglbauer & Angelika Hrubesch

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Christoph Damm (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Hannah Rosenberg (Universität Koblenz-Landau),
Maria Stimm (Humboldt-Universität zu Berlin),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online - 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende - 49,90 €, Online-Only-Abonnement - 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende - 49,90 €, Print-Abonnement - 59,90 €, Print-Abonnement Studierende - 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement - 79,00 €, Online-Only-Abonnement - 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online - 119,90 €, Einzelheft Print - 29,90 €, Einzelheft PDF - 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download - 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE919 vom 01.02.2019

Lektorat

Klara Bernt, Magdeburg

Design

Svenja Klau, Berlin

© 2019 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Hefthema:

Auf Abwegen - Zur Kritik des Mobilitätsimperativs

135 Editorial

Redaktionskollektiv

**Narrative von Bildung,
Bewegung und Mobilität -
Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik
des Mobilitätsimperativs**

Sebastian Zick

138 Repliken zum Themenbeitrag

152 Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung - Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenen- bildungswissenschaft

Tamara Diederichs

161 Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

177 Mobilität als erziehungswissen- schaftliches Thema zwischen Zeit- diagnose und Lebensgestaltung

Michael Dick

186 Zum widersprüchlichen Ort sub- jektiver Artikulationen von Mobi- lität (und Bildung). Eine Replik auf Sebastian Zicks Ansatz einer kritischen Mobilitätsforschung

Julia Golle

198

unlerhört

Eine Vorbemerkung

Stefan Vater

199

200

**Von den Lernenden zum
Ergebnis: Eine paradigmatische
Verschiebung in der österreichi-
schen Basisbildung. Eine kritische
Einschätzung aus dem
Handlungsfeld**

Gerhild Ganglbauer &

Angelika Hrubesch

217

Call for Replies

**„Überwindung des
Wissenschafts-Praxis-
Problems?“**

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

Gerhild Ganglbauer &
Angelika Hrubesch

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet einen aktuell vollzogenen Bruch in der österreichischen Basisbildung nach, der sich durch die Veröffentlichung eines Curriculums manifestiert und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Basisbildung sichtbar wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Curriculum kann in Österreich derzeit nicht öffentlich stattfinden. Der Artikel in dieser Zeitschrift ist ein Versuch, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten.

Basisbildung · Grundbildung · Österreich · Curriculum ·
Paradigmenwechsel

abstract

This paper aims to trace the present disruption within Austrian adult basic education which manifests itself by the presentation of a top down curriculum and becomes visible in the distortion of an emancipatory and participatory tradition in adult basic education. A public debate about the curriculum in Austria is blocked and prohibited. This paper intends to keep the debate among experts in the fields of basic education and educational policy alive.

adult basic education · Austria · Curriculum · paradigm shift

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

Gerhild Ganglbauer &
Angelika Hrubesch

Einführende Bemerkungen

In Österreich wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019 erstmalig ein lernergebnisorientiertes Curriculum – statt bisher gültiger offener Rahmenrichtlinien – für staatlich geförderte Basisbildungsangebote präsentiert. Fachexpert_innen wurden bei der Erstellung dieses Dokuments nicht einbezogen, stattdessen wurde eine Unternehmensberatungsagentur damit beauftragt.

In dem Beitrag wird ein Bruch nachgezeichnet, der sich zum einen in der Beschreibung der Lernangebote durch ein Curriculum abbildet und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Alphabetisierung/Basisbildung in Österreich sichtbar wird. Zum anderen wurde eine Kultur des Austauschs und Diskurses innerhalb der Basisbildung – zwischen Entscheidungsträger_innen, Praktiker_innen und Forscher_innen – unterbrochen und verhindert.

Wir – als Basisbildner_innen – versuchen in der folgenden Auseinandersetzung eine kritische Bestandsaufnahme angesichts aktueller Fördervorgaben und Steuerungseingriffe in einen wichtigen Bereich der österreichischen Erwachsenenbildung und eine fachliche Analyse des nun vorliegenden Curriculums unter Berücksichtigung des bislang geltenden Qualitätsverständnisses vorzunehmen.

1. Basisbildung in Österreich

In Österreich hat eine Auseinandersetzung mit Alphabetisierung/Basisbildung/Grundbildung¹ in der Erwachsenenbildung ab Anfang der 1990er Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen. War eine solche zunächst auf einzelne Lernangebote und Austausch unter Einzelpersonen beschränkt, erreichte sie ab Ende der 1990er Jahre und mit dem Entstehen von nationalen Netzwerken Breite. Von Anfang an gab es Lernangebote für Personen mit Deutsch als Erstsprache und solche für Migrant_innen, die das Lesen und Schreiben gleichzeitig mit der Zweitsprache Deutsch erlernten.

Darstellungen zur Geschichte der Basisbildung in Österreich zeigen, dass es über einen längeren Zeitraum zwar kaum explizit Verweise auf theoretische Konzepte gab, dass sich aber Kontinuitäten abbilden lassen und jedenfalls

¹ In Österreich erfolgte relativ früh eine Abkehr vom Begriff der ‚Alphabetisierung‘ in Bezug auf die Lernangebote, ebenso wird und wurde die Bezeichnung ‚(funktionaler) Analphabetismus‘ vermieden, eher wird von bildungsbenachteiligten Menschen bzw. Personen mit Basisbildungsbedürfnissen oder -bedarfen gesprochen (Kastner 2011, 2016). Die Verwendung des Begriffes der Basisbildung (die mehr oder weniger synonym zum Begriff der Grundbildung in Deutschland erfolgt) entstand in Ablehnung einer defizitorientierten Haltung und auch in Bezugnahme auf den Begriff der *literacy* bzw. die Sichtweise der *new literacy studies*, die nicht von einer Form der Literalität als ‚Kulturtechnik‘ ausgingen, sondern von der Verwendung von Schriftsprache in unterschiedlichen Formen und Kontexten.

Basisbildung scheinbar allgemein mit einem kritisch-emanzipatorischen Anspruch versehen und die Lernangebote von unterschiedlichen Anbieter_innen (z. B. Volkshochschulen und verschiedene NGOs) entsprechend ausgestaltet wurden. All den Zugängen, aus denen Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis gezogen wurden, sei jedenfalls „gemein, dass sie sich an den jeweiligen Situationen und den soziokulturellen Gegebenheiten der Lernenden orientieren. Sie reichen somit über die reine Vermittlung von Fertigkeiten hinaus. Es gilt, die Ziele der Lernenden miteinzubeziehen und diese maximal zu fördern. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel gegenüber den herkömmlichen Vermittlungsformen. Dialog, (gemeinsame) Reflexion und Feedback nehmen hier als zentrale Elemente der Lernprozesse ihren Platz ein“ (Doberer-Bey, Hrubesch & Rath 2013, S. 218–219). Antje Doberer-Bey und Martin Netzer fügen hinzu, „dass Konzepte, die dem Erwerb von Literalität zugrunde liegen, immer auch eine politische Perspektive enthalten“ (Doberer-Bey & Netzer 2012, S. 47) – dies scheint gerade unter dem aktuell beobachtbaren Wandel in der österreichischen Basisbildung besonders relevant zu sein, wobei den unterschiedlichen Zugängen doch gemein sein dürfte, dass der „Aspekt der Integration aller Menschen in die Gesellschaft [...] eine große Rolle [spielt], d. h. die Fähigkeit, sich in gesellschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und politische Prozesse einzubringen und mit den Veränderungen schrittzuhalten“ (Doberer-Bey & Netzer 2012, S. 47). In ihrer Beschreibung von (Dis-)Kontinuitäten

im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung bestätigen Irene Cennamo, Monika Kastner und Peter Schlögl solche Einschätzungen und beschreiben im Rahmen einer Spurensuche unter den Pionier_innen der Basisbildungsarbeit auch „Haltung“ und „Menschenbild“ (noch vor den theoretischen Positionen) (Cennamo, Kastner & Schlögl, 2018, S. 97) als maßgeblich für die gewählten Herangehensweisen in der Basisbildung.

2. Basisbildung im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung*

Mit einem groß angelegten Länder-Bund-Programm startete 2012 eine neue Förderinitiative, die „unter der Bezeichnung ‚Initiative Erwachsenenbildung‘ über die Grenzen Österreichs hinaus bekannt ist [und] einen Meilenstein im Bereich der Erwachsenenbildung und der politikfeldübergreifenden Zusammenarbeit [darstellt]“ (BMBWF 2019, S. 4). Im Rahmen dieser *Initiative Erwachsenenbildung*² wurden und werden (erstmal) in Österreich Bildungsangebote für Erwachsene in den Bereichen ‚Basisbildung‘ und ‚Pflichtschulabschluss‘ flächendeckend kostenlos bereitgestellt. Die Abwicklung folgt dem Prinzip, dass „die Qualität bundesweit einheitlich gesichert wird, die konkrete Förderentscheidung über das Ansuchen eines Bildungsträgers jedoch ausschließlich durch das jeweilige Land erfolgt“ (Doberer-Bey & Netzer 2012, S. 51). Das Zusammenwirken der zuständigen Gremien in dieser Bund-Länder-Konstel-

² Weitere Informationen zur Initiative Erwachsenenbildung finden sich unter: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>.

lation ist komplex: Neben einer *Geschäftsstelle* wurden eine *Akkreditierungsgruppe* und eine *Steuerungsgruppe* eingerichtet. Letztere ist das Aufsichts- und Steuerungsorgan der Initiative und setzt sich zusammen aus Vertreter_innen der Länder und des Bundes sowie – in beratender Funktion – der Sozialpartner_innen. Im Rahmen ihrer *Programmaufsicht* zeichnet sich die Steuerungsgruppe verantwortlich für die inhaltlichen Vorgaben der Lernangebote (siehe Steuerungsgruppe der *Initiative Erwachsenenbildung* 2011, 2015, 2018 und 2019).

Ein besonderes Merkmal der Förderinitiative ist es, nicht zwischen Personen mit oder ohne Migrationserfahrung (bzw. mit oder ohne Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) zu unterscheiden. Damit entspricht das Angebot dem Bedarf, der sich aus den PIAAC-Daten³ für Österreich ablesen lässt: Unter den Personen mit niedrigen Kompetenzen in allen drei Testdomänen – das sind 640 000 Personen – ist die zahlenmäßig größere Gruppe jene, die in Österreich geboren wurde und Deutsch als Erstsprache hat (Kastner & Schlögl 2014, S. 260). Anders als wir das aus vielen Förderkontexten gewohnt sind, entscheidet nicht der Aufenthaltstitel oder ein möglicher Zugang zum Arbeitsmarkt über einen Kursbesuch im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung*, sondern grundsätzlich beruht das Angebot auf Freiwilligkeit und adressiert „in Österreich wohnhafte Jugendliche ab vollendetem 15. Lebensjahr sowie Erwachsene mit Basisbildungsbedarf, ungeachtet ihrer Herkunft,

ihrer Erstsprache und eventuell vorliegender Schulabschlüsse“ (Initiative Erwachsenenbildung o. J.). Die Größe der Zielgruppe wird – auf Basis der PIAAC-Daten – mit ca. 243 000 Personen angegeben. Im Jahr 2013 wurde veröffentlicht, dass rund eine Million der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter das Lesen nur auf oder unter der dort definierten Kompetenzstufe 1 beherrscht und demnach nicht „zwei oder mehrere Informationsteile basierend auf bestimmten Kriterien vergleichen und darüber hinaus einfache Schlüsse ziehen [kann]“ (Beschreibung der nicht erreichten Kompetenzstufe 2 lt. Statistik Austria 2013, S. 37). Bemerkenswert an den Ergebnissen der Studie ist, dass fast 62% dieser Menschen mit niedriger Lesekompetenz erwerbstätig sind und dass anscheinend in Österreich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Arbeitslosigkeitsrisiko besteht (Statistik Austria 2013, S. 135).

Inzwischen befindet sich die *Initiative Erwachsenenbildung* in ihrer dritten Förderperiode die von 2018 bis 2021 läuft. Das der Initiative (und beiden Förderbereichen) zugrundeliegende Programmplanungsdokument (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2011, 2015, 2018 und 2019) wurde jeweils geringfügig verändert und für die inhaltliche Ausgestaltung der Lernangebote wurden unterschiedliche ‚Rahmenrichtlinien‘ festgelegt. Im Folgenden gehen wir auf die jeweiligen Richtlinien ein, denn trotz der weitgehenden Standardisierung von Angebotsstruktur und Qualifikationsansprüchen war es bis zu die-

³ Die Erhebung *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) umfasst die als Schlüsselkompetenzen bezeichneten Bereiche Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien.

sem Jahr (2019) gelungen, die Vorgaben für die Lernangebote der *Initiative Erwachsenenbildung* so weit offen zu lassen, dass darin die Interessen der Lernenden die Grundlage für die Gestaltung des Lernangebots sein konnten. Mit einer „lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019b) liegt nun – innerhalb der dritten Förderperiode installiert – erstmals ein für Österreich bundesweit einheitliches Curriculum für Lernangebote der Basisbildung vor. In diesem Curriculum wird zwar auf die langjährige Expertise der österreichischen Basisbildner_innen und Wissenschaftler_innen verwiesen und das Curriculum als „logischer Schritt in der Weiterentwicklung der Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung“ (BMBWF 2019b, S. 5) beschrieben, jedoch stellt es unseres Erachtens mehr einen Paradigmenwechsel als einen „nächsten logischen Schritt“ (BMBWF 2019b, S. 5) in Bezug auf die Betrachtung und Vorgaben auf Teilnehmendenebene wie auch in Bezug auf den Dialog zwischen den Akteur_innen auf unterschiedlichen Ebenen dar. Dieser Paradigmenwechsel soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

2.1 Rahmenrichtlinien 2012 bis 2018

In seiner ersten Förderperiode war dem Programmbereich Basisbildung ein Anhang zum Programmplanungsdokument gewidmet, in dem „Rahmenrichtlinien für die Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen“ formuliert waren (Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung 2011, S. 67–89).

Neben grundsätzlichen Anmerkungen zu institutionellen Rahmenbedingungen und zur Zielgruppe (die zu dieser Zeit – vor PIAAC – noch nicht zahlenmäßig erfasst war), wurden Vorgaben für die Kursangebote gemacht und Qualifikationsanforderungen für Basisbildner_innen festgeschrieben.

Nach der Beschreibung allgemeiner Qualitätskriterien folgt eine Darstellung von Niveau-Stufen, die „der Orientierung [dienen] und in [...] etwa der Differenzierung von Angeboten in der derzeitigen Basisbildungspraxis [entsprechen]“ (Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung 2011, S. 74). Die Übergänge unter den Stufen wurden als „fließend“ beschrieben und es wurde vorgegeben, dass „die verschiedenen Lernfelder und Niveaus komplementär miteinander zu verknüpfen“ (Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung 2011, S. 74) seien. Unter Berufung auf Konzepte von Basisbildung, die an erwachsenen Lernenden und deren Bedürfnissen orientiert sind, und der Kritik aus der Praxis Rechnung tragend, die Stufen- bzw. Niveaubeschreibungen würden den Erwerbsverläufen erwachsener Lerner_innen nicht gerecht und berücksichtigten auch nicht deren Bedürfnisse und Vorkenntnisse, wurden in der zweiten Programmplanungsphase von einer Gruppe von erfahrenen Basisbildner_innen (Fachgruppe Basisbildung) im Auftrag des Ministeriums *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* (BMBF 2014 bzw. BMB 2017) verfasst und von den Entscheidungsträgern (*Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung*) als verbindliche Grundlage für Lernangebote beschlossen. Einleitend heißt es in diesem Dokument: „Die angeführten ‚Prinzipien der Basisbildung‘ beschreiben eine grundlegende Hal-

tung des Lernens und Lehrens. Sie orientieren sich an Positionen der kritischen Pädagogik (in der Tradition Paulo Freires), der Migrationspädagogik (u. a. Paul Mecheril) und der postkolonialen Theorien (u. a. Gayatri C. Spivak, Edward W. Said, Maria do Mar Castro Varela). [...] Die in den einzelnen Lernfeldern – Sprachen, Mathematik und IKT – beschriebenen Handlungsdimensionen stellen einen inhaltlichen Orientierungsrahmen für Lernziele dar. Es gilt, ein didaktisches Setting zu planen, das sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert“ (BMBF 2014, S. 3).

Von einer tabellarischen Listung möglicher Lernziele wurde also abgesehen, es wurden hingegen ‚Prinzipien der Basisbildung‘ beschrieben, die die grundlegende Ausrichtung von Bildungsangeboten vorgaben. Ungewöhnlich progressiv war im Kontext der Erwachsenenbildung die Bezugnahme auf Migrationspädagogik und postkoloniale Theorien. An die ‚Prinzipien der Basisbildung‘ schließt eine Beschreibung von *Lernfeldern* (Sprachen, IKT, Mathematik) und *Filtern*: Kontexte, politische und pädagogische Verhältnisse sowie Lernprozesse. Im Verständnis des Dokuments liegt eine Berücksichtigung der Tatsache, dass Basisbildungsbedarf und -bedürfnisse nicht aus einem individuellen ‚Versagen‘ entstehen, sondern in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu verstehen sind. „Basisbildung grenzt sich demnach von einem autoritären Verständnis von Alphabe-

tisierung im Sinne von lesen, schreiben oder rechnen lernen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens“ (BMBF 2014, S. 3).

2.2 Curriculum Basisbildung (ab 2019)

2.2.1 Entstehungszusammenhang

In der nunmehr dritten Programmperiode der *Initiative Erwachsenenbildung* wurden – herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ohne Nennung von Autor_innen – erstmals Kompetenzen und Lernergebnisse in einem Curriculum beschrieben. Bemerkenswert ist, dass das Curriculum nicht schon zu Beginn der Förderperiode 2018 eingeführt wurde, sondern erst ein Jahr später. Einem Call für 2018 bis 2021 folgend wurden von den Anbietereinrichtungen Lernangebote für den möglichen Förderzeitraum vom 1. Juli 2018 bis 31. Dezember 2021 eingereicht. Nach dem Regierungswechsel 2017 wurden vom dann amtierenden Bildungsminister Heinz Faßmann allerdings erst im August 2018 Förderverträge nur für ein Jahr (statt wie erwartet für die gesamte Periode) ausgestellt, verbunden mit der Ankündigung, die Initiative inhaltlich ‚neu aufzustellen‘.⁴

⁴ Gleichzeitig wurde ein bereits veröffentlichter Call für Entwicklungsprojekte zurückgezogen und einige Monate später erneut, allerdings inhaltlich gänzlich verändert, herausgegeben. Die höchst bedenkliche Tatsache, dass darin Entwicklung und Forschung nicht weiter berücksichtigt und förderwürdig sind, weisen Cennamo, Kastner und Schlögl in einem aktuellen Beitrag zu *Changing landscapes of literacies and adult education* als einen von fünf ‚signposts‘ im Sinne von Hinweisen auf eine veränderte Basisbildungslandschaft aus (vgl. Cennamo et al. (im Druck)). Durch die *Initiative Erwachsenenbildung* werden ausschließlich Lernangebote gefördert. Wenn nun auch in den Projekten keine Entwicklung und Forschung mehr stattfinden kann und soll, bedeutet das einen klaren Bruch mit einer langen Tradition der Zusammenarbeit zwischen Praxis, Forschung und Fördergebern.

Die nun geförderten Lernangebote müssen also gänzlich anderen inhaltlichen Vorgaben folgen als ursprünglich beantragt.

Im April 2019 wurden im Rahmen einer Informationsveranstaltungen des BMBWF *Kompetenzbereiche, Kompetenzstufen und Lernergebnisse* als Kernstück in einem Auszug aus dem geplanten Curriculum präsentiert (BMBWF 2019a). Nach dieser ersten Präsentation wurden grobe Diskrepanzen beseitigt, auf die die Ersteller_innen von den anwesenden Basisbildner_innen unmittelbar aufmerksam gemacht wurden (siehe BMBWF 2019a im Vergleich zu BMBWF 2019b: ‚Alphabetisierung‘ war als Stufe 1a einer Stufe 1b und in Folge den Stufen 2, 3 und 4 vorangestellt; eine solche Sichtweise würde auch implizieren, dass jemand ohne Lese-/Schreibkenntnisse nicht sprechen oder Gehörtes verstehen könne⁵). Vor dem Sommer 2019 wurde schließlich das fertige Curriculum präsentiert, eine öffentliche Kritik am vollzogenen Paradigmenwechsel wird aber nicht zugelassen.⁶ Inzwischen wird von einer Pilotphase bei der Implementierung des Curriculums gesprochen und ausgewählte Bildungseinrichtungen sind dazu eingeladen, sich einzubringen.

2.2.2 Outcome ‚Curriculum‘

Mit der Erstellung des Curriculums wurde vom BMBWF eine Unternehmensberatungsagentur (prospekt Unternehmensberatung GmbH⁷) beauftragt, die bislang im Handlungsfeld der Basisbildung noch nicht aktiv gewesen war.

Präsentiert wurde ein Curriculum, dessen Sprache und Inhalte ein Denken erkennen lassen – trotz manch widersprüchlicher Versuche, bekannte ‚emanzipatorische‘ und auf eine erwachsenengerechte Gestaltung des Lehrens und Lernens verweisende Begrifflichkeiten zu gebrauchen –, das als Integration in die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse gelesen werden kann. Dadurch werden die ‚Anderen‘, die sich noch ein bisschen anstrengen müssen, um dazugehören zu können/dürfen, in gleichem Maße vorausgesetzt wie produziert. In diesem Curriculum werden dafür eingangs auf zwei Seiten Grundsätze beschrieben, die klarstellen, „welche Funktion Basisbildung im Bildungssystem Österreichs einnimmt [...]“ (BMBWF 2019b, S. 5). Basisbildung wäre demnach sowohl „lernergebnisorientiert“, „sozioökonomisch effektiv“, „grundlegend“ als auch „erwachsenengerecht“, „lerner/innenorientiert“, „mehr als Sprache lernen“, „mehrsprachig“ sowie „handlungs-

⁵ Dem Deskriptor „Einem Gespräch, einer Erzählung folgen können“ war unter Stufe 1a die Kompetenz „Buchstaben und Silben akustisch erkennen“ zugeordnet (BMBWF 2019a, S. 5). Ganz abgesehen davon, dass man nicht Buchstaben, sondern nur Laute akustisch wahrnehmen kann und eine der Schwierigkeiten im Schrifterwerb auf Deutsch gerade die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist, hat das Heraushören von Buchstaben und Silben nichts damit zu tun, einem Gespräch folgen zu können.

⁶ Dies ist beispielsweise sichtbar in einer Reaktion des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gegenüber der Austria Presse Agentur (APA) in Bezug auf eine Stellungnahme der Fachgruppe ‚Basisbildung‘ zu den aktuellen Veränderungen im Feld (siehe Fachgruppe Basisbildung 2019).

⁷ Weitere Informationen zur genannten Unternehmensberatungsagentur finden sich hier: <https://www.prospektgmbh.at/project/support-curriculumsentwicklung-basisbildung/>.

anleitend und problemlösungsorientiert“ (BMBWF 2019b, S. 6). Oft erweisen sich die Ausführungen zu diesen Schlagworten dann jedoch als das Gegenteil der bemühten Vokabel. So ist zwar an dieser Stelle von einer Anerkennung von Mehrsprachigkeit und anderen Erstsprachen als Deutsch die Rede, in den Kompetenzbeschreibungen wird aber ausschließlich Deutsch als Zweitsprache oder eine Fremdsprache fokussiert.

Aus den Kompetenzbereichen und Kompetenzstufen, die im Anschluss beschrieben werden, ist nicht ersichtlich, wie erwachsenengerechtes Lehren und Lernen gefördert werden sollte. Die Darstellung der einzelnen Kompetenzen in Tabellen und Stufen mit listenartigen Aufzählungen sowie die vorgesehenen, laufenden Lernstandserhebungen verstärken den Eindruck, dass dieses Curriculum vor allem darauf abzielt, standardisierte Kompetenzen zu vermitteln und zu bewerten.

Die in Scheibchen und Streifen geschnittenen, zu erreichenden und abzuprüfenden Kompetenzstufen und Listen verschließen den Raum, der „Bezug auf die Lebenswelt und Lebensumstände der Teilnehmenden nimmt“ (BMBWF 2019b, S. 6). In den vorhergehenden Dokumenten zur Angebotsplanung war die Orientierung an den *Interessen* und der *Lebenswelt* der Lernenden zentraler

Ausgangspunkt für den Lernprozess, nunmehr entscheiden Lernergebnisse über die Angebotsplanung und -umsetzung.

2.2.3 Kompetenzbereiche und Lernergebnisse

Das Curriculum für Basisbildungsangebote setzt sich aus Versatzstücken unterschiedlicher Curricula und Niveaubeschreibungen für einzelne Kompetenzbereiche zusammen. Ist auf den ersten Blick nur Willkür bei der Auswahl zu vermuten, so zeigt sich als Gemeinsamkeit vieler verwendeter Quellen⁸, dass es sich um unterschiedliche Kann-Beschreibungen handelt, die sich teilstückchenweise (oft aus ihren Zusammenhängen herausgerissen) im Curriculum wiederfinden. Ein weiteres Kriterium, das für die Auswahl relevant gewesen sein dürfte, war die Äquivalenzierung/Vergleichlichung mit formaler Bildung, die sich in den Kompetenzstufen abbildet. Das Lernen, das Vorwissen und die Lernverläufe Erwachsener ignorierend, lesen wir hier einen Versuch, eine ‚Grundschule‘ auf Erwachsene umzumünzen.⁹

Aufschlussreich ist das Verhältnis, in dem die einzelnen Kompetenzbereiche zueinander stehen. Von den insgesamt fünf Kompetenzen (Lernkompetenzen, Kompetenzen in der deutschen Sprache, Mathematische Kompetenzen,

⁸ Es finden sich beispielsweise die A 1 Checkliste des Sprachenzentrums der Universität Wien, ein Kompetenzmodell des Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) für Französisch, Italienisch und Spanisch in der Schule, die Website Digitalisierung in der Berufsbildung und die Bildungsstandards für Mathematik (4. und 8. Schulstufe) des Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (Bifie) unter den Quellen, die im Literaturverzeichnis des Curriculums angeführt sind (BMBWF 2019b, S 43-45).

⁹ Die Gliederung der mathematischen Kompetenzen entspricht genau jener, die in Lehrplänen für die Grund- und neue Mittelschule in Österreich vorgenommen wird. Die Relevanz von zum Beispiel ‚Arbeiten mit Figuren und Körpern‘ in der Basisbildung mit Erwachsenen wird nicht erläutert.

Digitale Kompetenzen, Grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache) im Curriculum ergibt sich eine Gewichtung. Während ‚Lernkompetenzen (Autonomes Lernen, Lernen lernen)‘ mit nur einem Deskriptor (‚Konkretisierung‘) auf einer Seite zusammengefasst sind, nimmt ‚Digitale Kompetenz‘ genauso viel Raum ein wie ‚Kompetenz in der deutschen Sprache‘ (ohne überhaupt in den Raum zu stellen, dass ‚Digitale Kompetenz‘ für Teilnehmer_innen interessante Lernziele beinhalten kann, aber nicht zwingend muss) (BMBWF 2019b).

Das Kapitel 3 *Kompetenzbereiche und Kompetenzniveaus* des Curriculums Basisbildung „erläutert grundsätzlich, welche Kompetenzstufen und Lernergebnisse Basisbildung in der *Initiative Erwachsenenbildung* umfasst, um Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zu fördern“ (BMBWF 2019b, S. 5), lässt aber weitgehend offen, wohin der Weg der Lernenden nach der Basisbildung gehen soll. Entsprechend vage bleiben die Beschreibungen und lassen viel Interpretationsspielraum zu. Die vier Stufen „orientieren sich an der generellen Anschlussfähigkeit in Beruf und Ausbildung“ (BMBWF 2019b, S. 9), wobei nicht erläutert wird, was eine solche ‚generelle Anschlussfähigkeit‘ sei. Unsere Erfahrungen in der Basisbildung zeigen ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Voraussetzungen: Eine Person, die einen Staplerführerschein machen möchte, braucht etwas ganz Anderes als eine Person, der_die den Pflichtschulabschluss nachholen möchte, oder eine Mutter, die ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen möchte. Mögliche und individuell sinnvolle bzw. gewünschte Anschlüsse können nur subjektbezogen ge-

dacht, verstanden und gefördert werden. Das war bislang möglich.

Nicht im Geringsten werden in der Forderung nach Anschlussfähigkeit und Arbeitsmarktorientierung die Ergebnisse der PIAAC-Studie oder der (eben gar nicht so starke) Zusammenhang zwischen Literalität und sozialer bzw. beruflicher Teilhabe thematisiert (siehe dazu Krenn 2013; Gächter & Krenn 2014). Mit dem Curriculum wird der Eindruck erweckt, die Teilnehmer_innen müssten erst an den Arbeitsmarkt herangeführt werden.

2.2.4 Beispieldeskriptoren ‚Alphabetisierung‘

Nach den allgemeinen Erläuterungen werden ‚Lernergebnisse und Kompetenzbereiche‘ in mehrseitigen Tabellen gelistet. Die unterschiedlichen Längen der Tabellen bzw. Detailliertheit der einzelnen Deskriptoren werden nicht erläutert, Quellen werden genannt, aber Zusammenhänge nicht begründet und wörtliche Zitate nicht ausgewiesen. Die Beschreibungen der Lernergebnisse sind aus fachlicher Perspektive ebenso schwer verständlich wie nachvollziehbar, weil inkonsistent und nicht aufeinander abgestimmt. Wir möchten dies im Folgenden anhand einer exemplarischen Kritik der zwei (!) Deskriptoren zur Alphabetisierung – unserer Kernkompetenz entsprechend – verdeutlichen. Es ist uns wichtig, unsere Kritik am Curriculum auf bildungspolitischer wie auch fachlich-theoretischer Ebene verstanden zu wissen: der Paradigmenwechsel, wie wir ihn in Österreich derzeit erfahren, fügt sich ein in die allgemeine Tendenz der Ökonomisierung von Bildung mit der Vorstellung von Planbarkeit, Machbarkeit und Messbarkeit von Lernerfolgen.

- (a) Für die beiden Deskriptoren zur Alphabetisierung (‚Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte verstehen‘ und ‚Buchstaben, Wörter, Sätze und Text schreiben‘) wird nicht formuliert, ob es sich um Alphabetisierung in der Erst- oder Zweitsprache (Deutsch) handelt. Wird hier von Lernenden ausgegangen, die die Sprache, die sie lesen und schreiben lernen, (mündlich) schon beherrschen oder nicht?
- (b) Die Zusammenstellung der Stufen ist nicht konsistent und auch nicht erläutert. In den allgemeinen Literaturangaben erfolgen Bezugnahmen auf ganz unterschiedliche Quellen, die sich allerdings ihrerseits wieder auf jeweils andere Kompetenz- bzw. Stufenmodelle berufen, die nebeneinander gestellt und zusammenkopiert worden sind. Es wird beispielsweise – unter anderen Quellen – die „Alpha-Kurzdiagnostik“ (Deutscher Volkshochschulverband 2016) als Referenz herangezogen, die sich ihrerseits auf die empirisch abgesicherten lea-Kompetenzstufen bezieht und auf eine exemplarische Betrachtung der Orthographie. Gleichzeitig wird das ehemals in Wien gültige „Curriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung“ (Faistauer, Fritz, Hrubesch & Ritter. 2006) herangezogen, das – genauso wie die Tabellen im ersten Programmplanungsdokument – auf einer Praxis der Kursgestaltung beruht und sich in der Beschreibung auf die Schrifterwerbsmodelle (von Kindern) von Uta Frith bzw. Klaus B. Günther beruft. Hier wurden einzelne Stücke aus den unterschiedlichsten Referenzdokumenten zusammengeführt, ohne zu überprüfen, ob sie auch zusammen-

passen. Viele der einzelnen Lernergebnisbeschreibungen sind wortwörtlich aus den gelisteten Dokumenten übernommen, allerdings werden die einzelnen Quellen nicht angegeben oder begründet und sind mitunter auch unstimmig. Buchstaben sollen z. B. auf Stufe 1 „in ihrer Form und Schreibrichtung *graphisch* [geschrieben werden]“ (BMBWF 2019b, S. 22; Hervorhebung durch Autorinnen). Kann man Buchstaben nicht-graphisch schreiben? *Lesestrategien* werden ab Stufe 3 in der Tabelle benannt. Warum erst ab Stufe 3, sind das Strategien, die man vorher oder nachher nicht mehr braucht? Dass auf Stufe 4 dann Kompetenzen benannt werden, wie etwa das *Nachschlagen einer Adresse im Telefonbuch* oder die *Verwendung eines Wörterbuches*, mutet sonderbar an, denn das Curriculum will – wenn wir es recht verstehen – nicht den Eindruck vermitteln, als wäre es für die Zeit *vor* der Digitalisierung geschrieben worden.

- (c) Nicht ausgeführt ist auch, in welcher Beziehung die beiden Deskriptoren ‚Alphabetisierung Lesen‘ und ‚Alphabetisierung Schreiben‘ zu den Beschreibungen des Lesens und Schreibens unter der Rubrik ‚Kompetenzen in der deutschen Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben)‘ stehen. Dort sind dem Lesen immerhin zwei und dem Schreiben sogar drei Deskriptoren auf jeweils vier Stufen zugeordnet, aber es wird nicht erläutert, ob das ‚Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte verstehen/schreiben‘ davor, daneben oder damit verwoben zu verstehen ist.

In der Beschreibung der Kompetenzen der Basisbildung entsteht somit der Eindruck,

dass die Alphabetisierung keinen richtigen ‚Platz‘ hat. In der Struktur des Curriculums kommt sie nicht vor, sie ist nicht als eigener Kompetenzbereich im Inhaltsverzeichnis angeführt, sondern hängt unvermittelt und unvermutet – auf zwei Seiten geschrumpft (BMBWF 2019b, S. 21 und S. 22) – an den Kompetenzen der deutschen Sprache. In die schriftlichen Kompetenzen der (deutschen oder anderen) Sprachen wäre unseres Erachtens nach der Schrifterwerb auch zu integrieren, doch wusste man scheinbar im Curriculum nicht so richtig, wohin damit.

Generell können wir dem Curriculum nicht entnehmen, von welcher(n) Sprache(n) jeweils in der Beschreibung der Kompetenzen ausgegangen wird und von welcher Vorstellung von Mehrsprachigkeit. Basisbildungsangebote, die an Lernenden orientiert sind, *basieren* auf der Mehrsprachigkeit von Lernenden. Mehrsprachigkeit (unabhängig davon, ob es sich um Dialekte handelt, unterschiedliche Varietäten der Standardsprache Deutsch oder um andere Erstsprachen als Deutsch) ist nicht nur eine Realität, sondern auch eine Hilfe für Verstehen und Verständigung. Mehrsprachigkeit ist also sowohl Lern- und Reflexionsmedium als auch Gegenstand (siehe Hofstätter 2018). Im vorliegenden Curriculum ist mit dem Grundsatz *mehrsprachig* aber offensichtlich nicht die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher (Erst-)Sprachen der Lernenden gemeint, sondern ganz offensichtlich wird hier eine Wertung vorgenommen, die ganz dem politischen Ziel entspricht, Österreich als einsprachiges Land darzustellen oder es zu einem solchen zu machen: (‚korrektes‘, standardisiertes und orthographisch richtiges) Deutsch ist offen-

bar *die* Sprache, die es zu erlernen gilt für den beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg und *eine* weitere Sprache – vermutlich Englisch – dafür hilfreich (u. a. De Cillia & Wodak 2006, weitere Auseinandersetzungen auch hier: <http://www.sprachenrechte.at/>). Dass viele Teilnehmer_innen von Basisbildungskursen zwei oder mehr Sprachen (mündlich) fließend beherrschen, wird entwertet.

Der Befund der Zusammenhanglosigkeit muss schließlich noch auf die anderen Kompetenzbereiche übertragen werden. Beispielsweise sind die Deskriptoren für ‚Mathematik‘ und ‚Digitale Kompetenz‘ für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache nicht konsistent, weil auf die Sprachfertigkeit in Deutsch keinerlei Rücksicht genommen wird – außer man möchte annehmen, dass hier in unterschiedlichen Erstsprachen gemeinsam Mathematik und digitale Kompetenz erarbeitet werden. Eingangs wird zwar ein Hinweis auf eine notwendige Lernfeldverschränkung vorgenommen, aber es ist nicht anzunehmen, dass diese erfolgt, wenn das Curriculum keinen weiteren Hinweis darauf gibt, wann und wie die Kompetenzteile zusammenhängen. Eine kompetente (allgemeine) Sprachverwendung auf Deutsch befähigt jemanden ja noch nicht automatisch dazu, eine schriftliche mathematische Aufgabenstellung zu verstehen.

Was wird passieren oder wem wird es zur Last gelegt werden, wenn Teilnehmer_innen bzw. Absolvent_innen von Basisbildungskursen auch nach vielen Lerneinheiten nicht die nächste Stufe erreichen oder aber – auch möglich – zwar alle Kompetenzbeschreibungen des Curriculums erfüllen und dennoch nicht „zwei oder mehrere Informationsteile basie-

rend auf bestimmten Kriterien [vergleichen] und darüber hinaus einfache Schlüsse ziehen [können]“ (Statistik Austria 2013, S. 37)?

Es ist zu befürchten, dass ein Nicht-Anschluss (an den Arbeitsmarkt, an weiterführende Bildungsangebote etc.) als individuelles Versagen interpretiert und den Lernenden zur Last gelegt werden wird und nicht dem Curriculum oder den danach ausgerichteten Basisbildungsangeboten.

2.3 Auslassungen, Leerstellen und neue Verbündete

Der im Curriculum zentral verwendete Begriff der Kompetenz bietet sich nachgerade dazu an, Verantwortung für Lernerfolg/Nicht-Lernerfolg, Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildungs- und Ausbildungsangebote, das Bestehen/Nicht-Bestehen von Werte- und Sprachprüfungen zu individualisieren. Menschen, die vorgefertigte Kompetenzen erreichen und Prüfungen erfolgreich absolvieren, werden es demnach geschafft haben.

Diese strukturellen Bedingungen (u. a. Sprach- und Werteprüfungen), die Scheitern und Ausschlüsse produzieren, werden de-thematisiert und es wird damit ein scheinbar ent-politisierter, (bewusst-loser) Raum für Basisbildungsangebote geschaffen. *Politische Verhältnisse* waren in den Richtlinien und Prinzipien für Basisbildungsangebote als „Filter“ (BMBF 2014, S. 6–7) beschrieben, durch die Lernangebote der Basisbildung (und ihre Lernfelder) betrachtet werden sollten; ebenso wie *Kontexte* (im gesellschaftlichen, situativen und biografischen Sinn) und

pädagogische Verhältnisse (also eine Reflexion der hierarchischen Verhältnisse in Lernprozessen). Diese vorgegebenen „Filter“ (BMBF 2014, S. 6–7) kommen im neuen Curriculum nicht mehr vor. Nicht einmal der Begriff der ‚politischen Bildung‘, der im Kontext der Basisbildung stets als ausgesprochen relevant gegolten hat, taucht als solcher noch auf.

Statt einer Reflexion politischer und pädagogischer Verhältnisse werden nun das Einhalten der Integrationsvereinbarung und Arbeitsmarktfähigkeit als Ziele im Curriculum formuliert. Eine regelmäßige und enge Abstimmung der Bildungsanbieter mit den regionalen Stellen des Österreichischen Integrationsfonds (OIF) sowie den Einrichtungen des Arbeitsmarktservice (AMS) wird als eine notwendige Voraussetzung für das Erreichen von gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielen betrachtet (BMBWF 2019b, S. 8).

Die Ausrichtung auf arbeitsmarktliche und ökonomische Verwertbarkeit operiert mit zwei Voraussetzungen, die zurecht in die Kritik geraten sind: Bildung ist weder eine Garantie für einen Arbeitsplatz, noch ist es alleinige Aufgabe von Lernangeboten in der Basisbildung, Menschen im Sinne einer beruflichen Ausbildung zu qualifizieren.

Die Ziele ‚Arbeitsmarktfähigkeit‘ und ‚Sprachkenntnisnachweise in Deutsch‘ werden hier *für* Lernende definiert, die oft – so erfahren wir das in der Praxis – mit den Zielen der Lernenden in Basisbildungsangeboten übereinstimmen, weil Sicherheit des Aufenthalts und der Existenz, Schulabschluss oder Weiterqualifizierung natürlich wünschenswerte Ziele sind. Diese Ziele zu erreichen, liegt aber nicht in der Hand und Verantwortung

der Lernenden allein. Arbeitsplätze werden nicht durch Lernerfolge geschaffen, Rassismus wird nicht durch Anpassung der von ihm Betroffenen abgebaut. Lehrende in der Basisbildung tun das Mögliche und bemühen sich einerseits, ein kritisches Verhältnis zu den Zielen herzustellen und andererseits ein Scheitern daran nicht zu individualisieren. Die ‚Integrationsvereinbarung‘¹⁰ als gesellschaftliches Ziel im Rahmen von Bildung zu definieren, verschiebt die emanzipatorische Idee von Bildung auf untertägige Zweckerfüllung. Hier wird sehr deutlich, dass das Zusammenschumpfen von Bildung auf Verzweckung und Funktionieren die Vorstellung eines Menschen hinterlässt, der fraglos die Verhältnisse affirmieren soll, die möglicherweise seinen Ausschluss befördern.

3. Bruchlinien

Erfahrungsgemäß handelt es sich um sehr unterschiedliche Menschen, die Basisbildungsangebote der *Initiative Erwachsenenbildung* wahrnehmen. Die großen Unterschiede liegen im Alter, dem Schulbesuch (der Möglichkeit/Unmöglichkeit eines Schulbesuchs) in der Kindheit und den damit verbundenen Erfahrungen, der Berufstätigkeit, dem Ausmaß der Schriftlichkeit in der Erstsprache und von Belastungsfaktoren im Alltag und Umfeld. Die Angebote der Basisbildung sind essenziell, weil sie einen lerner_innenorientierten Zugang zur Schriftlichkeit (in Deutsch) bie-

ten. Lerner_innenorientierung bedeutet in diesem Kontext auch, nicht nur auf die Lernbedürfnisse, sondern auch auf gesundheitliche Einschränkungen, Vulnerabilität, Konzentrations- und Merkfähigkeit Rücksicht zu nehmen.

Das Curriculum setzt eine ‚lernerfolgsorientierte‘ Beschreibung. Wo Lernerfolge avisiert sind, wird – ob gewollt oder nicht – auch die Möglichkeit von Nicht-Lernerfolgen gegeben. Ein Problem, das auf jeden Fall erzeugt wird, ist ein Scheitern in/an Basisbildungsangeboten: Dieses wollte man traditionell in der Basisbildung vermeiden, denn wer möchte schon Schule, in einem ausschließenden und segregierenden Sinn, neuerdings wieder auf Benotungen beharrend, in der Erwachsenenbildung imitieren oder repetieren?

Welche Schlüsse werden wir (und vor allem Andere) daraus ziehen, wenn Lernende den Anschluss nicht schaffen? Anschlussfähigkeit ist ja das Anschließen und Verknüpfen von zwei Enden her. Die Seite der gesellschaftlichen Verantwortung durch Gesetzgebung, institutionelles Handeln und (diskriminierender hegemonialer) Strukturen wird hingegen ausgeblendet; gerade so, als liege es im Vermögen und in der Pflicht des_der Einzelnen, sich anzupassen und anzuschließen. Basisbildung, so steht es in den *Grundsätzen* des vorliegenden Curriculums, „stellt die Aneignung basaler Lerninhalte sicher“ (BMBWF 2019b, S. 6; Hervorhebungen durch Autorinnen). Setzt hier etwa die *sozioökonomische Effektivität* an, die sich nicht nur als normatives Versprechen

¹⁰ Die *Integrationsvereinbarung* ist allerdings keine (zwischen zwei Parteien gleichberechtigt hergestellte) Vereinbarung im wörtlichen Sinne, denn sie gilt ausschließlich für eine Seite und setzt damit ‚Migrationsandere‘ als Nicht-Integrierte voraus.

lesen lässt, sondern gewissermaßen auch als Drohung? Der Drohung, wer nicht basale Lernergebnisse erzielt, der_ die könne auch an seiner_ ihrer ökonomischen Lage leiden?

Die neu gesetzten Grundsätze fügen sich in eine Ideologie, in der Wettbewerb und Konkurrenz – auch für pädagogische Prozesse – bestimmend sind. Als Ziel des Lernens wird nicht (mehr) Kritikfähigkeit bzw. Emanzipation formuliert, sondern Stabilisierung und Reproduktion bestehender Gesellschaftsformationen werden bezweckt.

4. Literacy: reading the word and the world

Das Großartige an Basisbildungsangeboten muss die Tatsache bleiben, dass Menschen unabhängig von ihrem Alter und ihrem Aufenthaltsstatus einen Anfang machen können. Einen Anfang, sich (und die Welt) zu bilden. Das Vermögen, einen Anfang zu machen, beinhaltet ein großes Versprechen und das Vertrauen in Menschen, dass sie sich und die Welt immer wieder neu denken und erkennen können (Freire & Macedo 1987).

Einen Anfang machen zu können, bedeutet, sich als handelnd zu erleben. Handelnd zu sein, meint in diesem Zusammenhang auch, die eigenen Lerninteressen und Lernziele auszuloten und über Themen mitzubestimmen, die im Basisbildungsangebot Lerngegenstand sind und über das Sichtbarmachen von Lernzielen zu erleben, was bereits bewältigt werden konnte.

Diesen Rahmen bereitzustellen, ist bildungspolitisch die Aufgabe von Basisbildungsangeboten.

In unserer Vorstellung und der bislang gepflegten Tradition kritisch-emanzipatorischer Basisbildung in Österreich sind die Menschen nicht aufs Funktionieren-Sollen und Optimiert-Werden geschrumpft, sondern in ihrem Mensch-Sein adressiert. Bildung ist nicht eingeschränkt und begrenzt von den Zielen, die erreicht werden und Zwecken, denen sie dienen soll. Wir – in der Rolle von Lehrenden – sind neugierig auf Lernende und ihre Bedürfnisse, wir bevorzugen das Fragen-Stellende vor dem Antwort-Gebenden, wir begreifen Basisbildung als Raum, in dem sich Menschen im Dialog begegnen und Resonanz/en erzeugen. Das gemeinsame und unterschiedliche Erkennen und Lesen von Welt (und der eigenen Position darin) würde eine Bildung bedeuten, die normierenden Bildungsansprüchen widerstehen könnte.

Literatur

- BMB (Hrsg.) (2017). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- BMBF (Hrsg.) (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- BMBWF (Hrsg.) (2019a). *Kompetenzbereiche, Kompetenzstufen und Lernergebnisse. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene. Auszug aus dem Curriculum*

- Basisbildung für die Initiative Erwachsenenbildung.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft.
- BMBWF (Hrsg.) (2019b). *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft. Verfügbar unter https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf [16.10.2019].
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (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 (Hrsg.), *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 95–116). Münster & New-York: Waxmann.
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (im Druck). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*.
- De Cillia, R. & Wodak, R. (2006). *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der zweiten Republik.* Wien & Innsbruck: Studienverlag.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2016). *Alpha-Kurzdiagnostik. DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen.* Verfügbar unter <https://www.grundbildung.de/unterricht/alpha-kurzdiagnostik/?L=0> [16.10.2019].
- Doberer-Bey, A., Hrubesch, A. & Rath, O. (2013). Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen?. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich.* Bestandsaufnahme 2011 (S. 215–241). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Doberer-Bey, A. & Netzer, M. (2012). Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 45–54.
- Fachgruppe Basisbildung (2019). *Änderungen in der Basisbildung: Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung. Stellungnahme der Fachgruppe Basisbildung zur Implementierung einer lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung.* Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/335756572_Anderungen_in_der_Basisbildung_in_Osterreich_Standardisierung_statt_Lebenswelt-und_Teilnehmendenorientierung [8.1.2020].
- Faistauer, R., Fritz, T., Hrubesch, A. & Ritter, M. (2006). *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung.* Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> [2.1.2020].
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* London: Routledge.
- Gächter, A. & Krenn, M. (2014). Geringe Kompetenzen und ihre Folgen am Arbeitsmarkt. *Statistik Austria*, 312–328.

- Hofstätter, V. (2018). Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (33), 04. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> [2.1.2020].
- Initiative Erwachsenenbildung (o. J.). *Basisbildung*. Verfügbar unter <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung/> [2.1.2020].
- Kastner, M. (2011). *Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Löcker.
- Kastner, M. (2016). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Dossier erwachsenenbildung.at*. Wien. BMB. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> [22.10.2019].
- Kastner, M. & Schlögl, P. (2014). Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. *Statistik Austria*, 2014, 256–278.
- Krenn, M. (2013). *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. Wien. Materialien zur Erwachsenenbildung.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=073406 [22.10.2019].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2014). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=078838 [22.10.2019].
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2011). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen*. Stand: 15.9.2011 (unv. Expertise).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2015). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2015-2017*. Stand: 11.12.2015 (unv. Expertise).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2018). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021*. Stand: 16.08.2018 (unv. Expertise).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2019). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021*. Stand: Mai 2019.

Verfügbar unter https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version_Mai_2019.pdf [7.1.2020]

Angelika Hrubesch ist als Basisbildnerin und in der Aus- und Weiterbildung von Basisbildner_innen in Österreich tätig.

✉ angelika.hrubesch@chello.at

Gerhild Ganglbauer ist als Basisbildnerin und in der Aus- und Weiterbildung von Basisbildner_innen in Österreich tätig.

✉ ger.ganglbauer@gmx.at
