



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mama lernt Deutsch“ – Basisbildung zwischen Macht
und Ermächtigung

verfasst von / submitted by

Sarah Madeleine Barta, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 810

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Kraus

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr.in Christa Markom

Kurzfassung

In der vorliegenden Arbeit werden die unterschiedlichen Erwartungshaltungen an Basisbildung am Beispiel von drei Bildungsträger*innen in Wien, die „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse für Frauen anbieten, untersucht. „Mama-lernt-Deutsch“ ist ein Erwachsenenbildungsprogramm, welches sich an Frauen mit Deutsch als Zweitsprache richtet. Neben dem Erlernen der deutschen Sprache, geht es auch um den Erwerb weiterer Kompetenzen sowie darum, die Partizipation an Gesellschaft, Arbeitsmarkt und weiterbildende Maßnahmen zu ermöglichen. Die Ziele und Erwartungen an die Basisbildung können dabei, je nachdem von welcher Perspektive diese betrachtet werden, teils weit auseinander gehen. Diese Diskrepanzen sollen in dieser Arbeit, in Hinblick auf Kontexte und ihre Auswirkungen untersucht werden. Insbesondere das Ziel der Ermächtigung oder „Empowerment“ der Teilnehmenden wird bezugsnehmend auf strukturelle sowie politische Rahmenbedingungen untersucht. Dabei spielen sowohl jene Makrostrukturen eine Rolle, die die Zielgruppe und ihre Lebenswelten selbst betreffen als auch die Angebotsstruktur und Umsetzung dieses Erwachsenenbildungsprogramms, welches in Abhängigkeit zu seinen Fördergeber*innen steht. Mit qualitativen Methoden der empirischen Feldforschung werden Ziele und Erwartungen von Teilnehmenden, Basisbildnerinnen sowie Fördergeber*innen, aber auch Lebensrealitäten von teilnehmenden Frauen und die gelebte Praxis der Basisbildung untersucht. Ebenso werden aktuelle Entwicklungen, wie etwa in Hinblick auf das neu eingeführte Curriculum sowie kritische Stimmen aus der Praxis miteinbezogen. Mit der Methode der *Grounded Theory* sowie anthropologischen Konzepten zur Analyse von Bildungspolitik stehen die empirischen Ergebnisse der Feldforschung in einem engen Dialog mit schon vorhandener Theorie aus dem Feld. So werden sowohl förderliche als auch hinderliche Faktoren aufgezeigt, die die Erfüllung diverser Erwartungen an die Basisbildung erfüllen oder eben erschweren können. Durch das Miteinbeziehen verschiedener Ebenen und die Betrachtung deren Auswirkungen in der Praxis, kann diese Arbeit zu einer andauernden (Weiter-)Entwicklung von Basisbildung in Österreich beitragen.

Abstract

In this thesis different expectations of basic education will be analysed by doing research in three educational institutions in Vienna who are offering “Mama-lernt-Deutsch” (“Mummy is learning German”)-courses for women. “Mama-lernt-Deutsch” is an adult education program addressing woman with German as a second language. Apart from learning German this program is about attaining further competencies as well as enabling participation in society, labour market, or further education. Depending on which perspective you look at goals and expectations of basic education, they can widely diverge. In this thesis, those discrepancies will be analysed regarding their contexts and impact. Especially the goal of empowerment will be analysed with reference to structural and political conditions. Macrostructures affecting the target audience and their living environments as well as macrostructures affecting offering and implementation conditions of this adult education program, which is depending on fund givers, are considered. By qualitative methods of empiric fieldwork goals and expectations of participants, basic education providers and funding bodies are explored. Moreover, life realities of participating women as well as basic education in its lived practice are investigated. Furthermore, recent developments such as the newly introduced curriculum and critical voices of the field are included. With the method of Grounded Theory and anthropological concepts for analysing educational policy, the empirical results are situated in a close dialogue with already existing theories of the field. By doing so, supportive as well as hindering factors are shown. Through including different levels and looking at their effects in practice, this work can contribute to an ongoing (further) development of basic education in Austria.

Mein herzlicher Dank gilt allen, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen habe:

Allen drei Vereinen, Projektleiterinnen, Trainerinnen sowie Kursteilnehmerinnen, ohne deren Mitwirken diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Dr.in Christa Markom und ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Kraus durch fachlichen Input und Rat sowie zur Verfügung stellen von Literatur.

*Meinem Freund, Familie und Freund*innen durch Beistehen und Begleitung während dieser wichtigen Phase meiner Studienzzeit.*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Thematik und Forschungsvorhaben.....	1
1.2. Methodik.....	3
1.3. Positionierung im Feld und Selbstreflexion.....	6
1.4. Aufbau und Literatur.....	8
2. Bildungspolitik – Zugang und Konzept für eine anthropologische Analyse.....	10
2.1. Bildungsanthropologie und Bildungspolitik.....	10
2.2. Soziokultureller Zugang in der Politikforschung.....	12
2.3. Politik als Praxis, Machtausübung und die Aneignung dessen.....	13
2.4. Die Rolle des Staats in der Bildung.....	17
3. Forschungsfeld „Mama lernt Deutsch“.....	20
3.1. Basisbildung in Österreich: Fördergeber*innen und Rahmenwerke.....	20
3.2. Programm und Inhalt nach Curriculum.....	25
3.3. Ziele und Zielgruppe – eine kritische Reflexion.....	29
4. Feldforschung.....	34
4.1. Mikroebene: Teilnehmende und ihre Lebenswelten.....	34
4.1.1. „Ich muss besser werden.“ – Druck nach Schriftsprachkompetenz.....	35
4.1.2. „Kein Deutsch, keine Arbeit!“.....	39
4.1.3. „Es geht nicht nur ums Deutsch lernen.“.....	42
4.1.4. Sozialkontakte und ein besseres persönliches Befinden.....	43
4.1.5. Diskriminierungserfahrungen und Vorteile von Frauengruppen.....	45
4.2. Mesoebene: Basisbildner*innen und die Praxis von Basisbildung.....	47
4.2.1. „I can’t tell my participants what’s important, they can only tell me.“.....	47
4.2.2. Lehrstile der Trainerinnen.....	50
4.2.3. Gruppenbeziehungen und Kursatmosphäre.....	54
4.2.4. Frauengruppen.....	56
4.2.5. Viel mehr als nur ein Deutschkurs.....	57
4.3. Makroebene: Fördergeber*innen, Richtlinien und Prinzipien.....	60
4.3.1. Abhängigkeiten, politischer Einfluss und Ungewissheit.....	61
4.3.2. Widersprüchliches Curriculum und bürokratische Hürden.....	65

4.3.3. Weitere Herausforderungen und Spannungsfelder in der Praxis.....	69
4.3.4. Selbstbestimmtes Lernen und kollektives Ausverhandeln.....	75
4.3.5. Was es noch braucht.....	78
5. Conclusio.....	81
5.1. Basisbildung bildungspolitisch eingebettet.....	81
5.2. Konkurrierende Ziele: Zwischen Anpassung und Ermächtigung oder Leistung vs. Bedürfnisse.....	86
5.3. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	88
6. Bibliografie.....	91
6.1. Internetquellen.....	92
7. Anhang.....	93
7.1. Feldforschungstagebuch.....	93
7.2. Interviews.....	93

1. Einleitung

„Naja, Basisbildung hat ja viel mit Teilhabe, teilnehmen zu können, zu tun. Das heißt, dass deine Lese- und Schreibkompetenzen so gesichert sind, dass du dich orientieren kannst, dass du es für das verwenden kannst, was du brauchst. Dass du auch (...) dir bewusst bist, was für dich Bildung ist. In Kursen für Frauen ist es auch oft einfach Zeit zum Lernen zu geben und Orte. Und natürlich auch Sprachvermittlung. Aber wobei Sprachvermittlung da nicht so isoliert gesehen wird, sondern ganz klar einfach in Zusammenhang mit anderen Dingen steht. Also eigentlich dann auch Empowerment dann in dem Sinne.“ (Interview mit PK A, 30.03.2021)

Dieses Zitat einer Projektkoordinatorin von Basisbildung soll veranschaulichen, wie komplex dieses Erwachsenenbildungsprogramm in Inhalt, Ziele und Erwartungen ist. In meiner Arbeit möchte ich auf verschiedene Erwartungen an die Basisbildung eingehen und hinterfrage dabei insbesondere das Ziel von „Empowerment“ in Anbetracht von strukturellen Bedingungen, die für dieses Ziel hinderlich sein können. Dabei gehe ich auf die Abhängigkeit und Vorgaben von Fördergeber*innen genauso ein, wie auf Lebensrealitäten von Teilnehmenden von Basisbildung. Für meine Forschung betrachtete ich dafür „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse in drei verschiedenen Vereinen in Wien, die eine Spezialisierung der Basisbildung für Frauen mit Kindern, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, sind. Da mit Ende 2021 die laufende Programmperiode der Basisbildung und damit die Förderung endet und die zukünftige Finanzierung sowie Änderungen des Programms noch offen sind, hat das Thema große Aktualität.

1.1. Thematik und Forschungsvorhaben

Meine Masterarbeit baut auf eine vorangegangene Seminararbeit des Feldpraktikums „Bildungsanthropologie“ auf. Im Rahmen dieses Seminars führte ich im Wintersemester 2019/2020 und Sommersemester 2020 ethnographische Feldforschung durch. Die daraus gewonnenen Daten überarbeitete ich mit einer neuerlichen Analyse im Wintersemester 2020/2021 unter dem Blickwinkel einer, für die Masterarbeit abgeänderten und erweiterten Forschungsfrage. Im Sommersemester 2021 ging ich noch einmal in das Feld zurück, um zusätzliches Datenmaterial zu gewinnen. Das Forschungsfeld sind sogenannte „Mama lernt Deutsch“-Kurse, ein Erwachsenenbildungsprogramm für Frauen im Bereich Basisbildung. Dazu untersuchte ich drei Vereine, die diese Kurse in Wien anbieten.

In der Seminararbeit verfolgte ich die Forschungsfrage, wie Basisbildung Frauen als spezifische Bedarfs- bzw. Zielgruppe konstruieren. Eine Zielgruppen- sowie

Bedarfsorientierung spielt eine zentrale Rolle im Konzept der Basisbildung. Bildungsträger*innen sollen das Angebot je nach Zielgruppe bedarfsorientiert gestalten und umsetzen (vgl. IEB 2019: 45). „Mama lernt Deutsch“-Kurse sollen dabei den Bedarf von Kinderbetreuung während der Kurszeiten für Frauen mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren decken. Mein Forschungsinteresse lag darin, welche weiteren Bedarfe als auch Bedürfnisse Bildungsträger*innen für Frauen erkennen und wie sie das Ziel der Bedarfsorientierung in die Praxis umsetzen.

Über die Bedarfsorientierung hinaus zielt das Programm der Basisbildung darauf ab, die Teilnahme an der Gesellschaft, am Arbeitsmarkt sowie in der Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. ebd.: 14). Neben der Verschränkung von vier Kompetenzbereichen (autonomes Lernen, Sprache, Mathematik sowie digitale Kompetenzen) (vgl. BMBWF 2019: 9), soll die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben durch eine „Handlungs- und Anwendungsorientierung für die Lernenden“ (FAB 2017: 6) ermöglicht werden. Bildung soll die „aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft“ ermöglichen (ebd.: 3).

Wie sich im Zuge meiner Feldforschung herausstellte, steht dieses Ziel der Handlungsfähigkeit und Selbstermächtigung teilweise in Widerspruch mit strukturellen Rahmenbedingungen, von denen einerseits ausführende Vereine und andererseits Teilnehmende der Kursprogramme betroffen sind. Da das Bildungsprogramm staatlich finanziert wird, hat Politik einen wesentlichen Einfluss auf Faktoren wie Teilnahme Kriterien, Prinzipien und Richtlinien, oder auch Laufzeiten der Kursangebote. Das Verbessern der Lese- und Schreibkompetenzen hängt zudem nicht unmittelbar mit einer besseren Arbeitsplatzsicherheit oder besseren „Lebenschancen“ zusammen. Gerade eine Arbeitsberechtigung, das Wahlrecht oder gar die Staatsbürger*innenschaft sind von der Basisbildung unabhängige Faktoren, obwohl diese für eine ganzheitliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wesentlich sind (vgl. Wurzenrainer/Hrubesch 2014: 20f.).

Diese Spannungsverhältnisse führen mich zu der Forschungsfrage, die ich in dieser Arbeit verfolgen möchte: Kann Basisbildung ihre Ziele, insbesondere die Selbstermächtigung und gesellschaftliche Partizipation von Migrantinnen, innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen erreichen? Oft wird im Kontext der Basisbildung auch von „Empowerment“ gesprochen, weshalb die Frage auch lauten kann: Kann Basisbildung

innerhalb ihres politisch-strukturellen Kontextes „Empowerment“ von Frauen, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, fördern?

Der politische und ökonomische Kontext soll mit anthropologischen Konzepten zur Analyse von Bildungspolitik in meine Studie miteinbezogen werden. Dabei soll kein Überblick über österreichische Bildungspolitik im Allgemeinen gegeben werden. Viel eher geht es um die Veranschaulichung, wie strukturelle Rahmenbedingungen rund um Basisbildungskurse und ihre Teilnehmenden auf verschiedenen Ebenen zum Tragen kommen. Als Makroebene betrachte ich hierbei die staatliche, transnationale und teils globale Bildungspolitik. Auf der Mesoebene spielen verschiedene Akteur*innen der Bildungsträger*innen eine zentrale Rolle. Auf der Mikroebene gehe ich auf die Teilnehmenden der Kurse ein, welche in diesem Fall nach Österreich immigrierte Frauen sind, sowie ihre Lebensrealitäten in Wien.

1.2. Methodik

Grundlage dieser Arbeit ist eine von mir durchgeführte qualitative Forschung mit ethnographischen Methoden der Datenerhebung. Als Orientierung für eine ethnographische Forschung diente unter anderem der Artikel „*Recognizable Continuity. A Defense of Multiple Methods*“ von Walford Geoffrey (2018). Hier wird eine Anwendung multipler Methoden propagiert, die eine direkte und längerfristige Teilnahme bzw. Involviertheit des*der Forschenden voraussetzt, um reichhaltige und diverse Daten zu generieren. Außerdem muss der Forschungsprozess theoriegeleitet und systematisch sein (vgl. Geoffrey 2018: 18). Zentral in meiner Forschung ist die Feldforschung mit teilnehmender Beobachtung, verschiedenen Interviews mit narrativen Elementen sowie die Untersuchung diverser offizieller Dokumente aus dem Feld. Zudem ist meine Forschung theoriegeleitet, wie vor allem weiter unten in der Erläuterung der Datenanalyse deutlich wird.

Meine Feldforschung betrieb ich in „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse von drei verschiedenen Vereinen in Wien. Dabei besuchte ich über einen Zeitraum von sechs Monaten mehrere Kurseinheiten, nahm an diesen teil, lernte das Feld und dessen Akteur*innen kennen und führte zahlreiche informelle Gespräche mit Teilnehmerinnen, Trainerinnen und Projektkoordinatorinnen. Während ich nur hin und wieder an den Übungen selbst teilnahm, nahm ich während des Unterrichts hauptsächlich eine beobachtende sowie

zuhörende Rolle ein. In den Gesprächen in der Pause, vor und nach der Kurseinheit, nahm ich aber genauso am Gruppengeschehen teil, wie alle anderen anwesenden Frauen auch. Um meinen Forschungsprozess samt den Beobachtungen, Eindrücken sowie Reflektionen festzuhalten, führte ich ein Forschungstagebuch.

Neben der teilnehmenden Beobachtung führte ich sieben formelle Interviews mit insgesamt neun Personen (zwei Interviews fanden mit jeweils zwei Personen gemeinsam statt, die restlichen waren Einzelinterviews). Bei den Interviewpartnerinnen handelt es sich um insgesamt sechs Kursteilnehmerinnen, einer Trainerin, einer Projektkoordinatorin und einer weiteren Trainerin, die auch als stellvertretende Projektkoordinatorin fungiert. Die Interviews sind teilstrukturiert mit narrativen Einstiegsfragen und Interviewleitfäden sowie zwei strukturierte Expert*inneninterviews. Als methodische Grundlage, insbesondere für die Interviews, kann zum Beispiel auf das Werk „Qualitative Sozialforschung“ von Siegfried Lamnek (2010) verwiesen werden. Ich orientierte mich außerdem sehr an dem Werk „Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory“ von Juliet Corbin und Anselm Strauss (2015).

Da ich beruflich im Sozialbereich arbeite, waren mir einige Organisationen, die mit der Zielgruppe von „Mama-lernt-Deutsch“-Kursen arbeiten, bekannt. So war die Kontaktaufnahme und der Zugang zum Feld erleichtert, wobei ich bis zu Beginn der Forschung diesen spezifischen Arbeitsbereich und die darin tätigen Personen noch nicht kannte. Durch Recherche darüber, welche Bildungsträger*innen in Wien dieses Bildungsprogramm anbieten, kontaktierten meine damalige Forschungsgruppe des Seminars „Bildungsanthropologie“ und ich mehrere Vereine und wählten schlussendlich jene drei Vereine aus (Verein A, B und C), die zum ehest möglichen Zeitpunkt antworteten und ihre Zusammenarbeit anboten. Die Interviews hielt ich bewusst erst zu einem späteren Zeitpunkt der Feldforschung ab, damit ich mit dem Feld erst vertraut werden konnte und mich so die Teilnehmenden kennen lernen konnten. In der Forschungsgruppe teilten wir uns die Interviews mit Kursteilnehmerinnen und Kurstrainerinnen auf, wobei wir nach dem Prinzip der Freiwilligkeit mit jenen Interviews führten, die sich dazu bereit erklärten. Da ich für die vorliegende Arbeit nur die von mir selbst geführten Interviews als Datenmaterial heranziehe, entsteht ein gewisses Ungleichgewicht in der Auswahl von Interviewpartnerinnen zwischen Trainerinnern und Teilnehmerinnen sowie den Vereinen

A und B. Den Zugang zu Verein C erhielt meine Forschungsgruppe erst zu einem späteren Zeitpunkt. Aufgrund der zeitlichen Ressourcen im Rahmen des Seminars, im Zuge dessen die Feldforschung ursprünglich betrieben wurde, und da schon ausreichend Datenmaterial vorhanden war, absolvierte ich ihm Verein C lediglich teilnehmende Beobachtung mit informellen Gesprächen, jedoch keine Interviews. Etwa ein Jahr später beschloss ich noch Expert*inneninterviews mit Projektkoordinatorinnen zu führen, um das Datenmaterial für die, für meine Masterarbeit abgeänderte Forschungsfrage zu sättigen. Insbesondere in Hinblick auf die Makroebene und strukturellen Bedingungen des Felds, war dies wichtig. Da sich meine Forschung vor allem auf Datenmaterial aus den Vereinen A und B konzentriert sowie aus zeitlichen Gründen, beschloss ich nur mehr die zwei Projektkoordinatorinnen aus diesen Vereinen zu interviewen.

Bei den Interviews im narrativen Stil hatte ich Anfangsschwierigkeiten aufgrund der unterschiedlichen Deutschkenntnisse meiner Interviewpartnerinnen. Oftmals wurden die sehr offenen Fragen nicht verstanden, was dazu führte, dass ich mich dazu gezwungen fühlte, mehrere und auch geschlossene Fragen zu stellen, die einfacher zu verstehen und zu beantworten waren. Je nach Interviewpartnerin gestaltete sich das Interview daher entweder weniger oder stärker von mir geleitet. Sobald ich mich aber dieser Situation angepasst habe, war es mir besser möglich, auf die Interviewpartnerinnen einzugehen und mich trotz unterschiedlicher Sprachkenntnisse auf sehr ergiebige Art und Weise auszutauschen.

Für die Datenauswertung wendete ich die Methode *Grounded Theory* an, wofür ich das schon oben genannte Werk „*Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*“ von Juliet Corbin und Anselm Strauss (2015) heranzog. So kodierte ich mein Datenmaterial und erstellte Kategorien, Memos und Diagramme. Durch axiales Kodieren entstanden für jede Ebene meines Forschungsfeldes Kernkategorien. Die Auswertung meiner erhobenen Daten wurde dabei immer mit wissenschaftlicher Literatur in Bezug gesetzt. Zu Erstellung von Feldnotizen, Memos sowie dem Haupttext zog ich zudem „*Ethnographic writing*“ von Bob Jeffrey (2018) heran.

Meine Datenauswertung steht insbesondere mit dem ethnographischen Zugang zur Analyse von Bildungspolitik im Dialog, der von den US-amerikanischen Anthropolog*innen Bradley A. U. Levinson, Margaret Sutton und Teresa Winstead (2009) entwickelt wurde.

Hierbei wird Politik als eine Macht ausübende Handlung, bzw. als ein Prozess, der aus mehreren zusammenhängenden soziokulturellen Praktiken besteht, verstanden (vgl. Levinson et al. 2009: 767f.). Mit dem Konzept der Aneignung soll angeschaut werden, wie Politik durch lokale Akteur*innen kreativ und interpretativ angeeignet wird. Damit ist es mir möglich, politische Rahmenbedingungen auf den oben beschriebenen drei Ebenen zu analysieren und dabei die Handlungsfähigkeit verschiedener Akteur*innen aufzuzeigen. Eine Betrachtung und der Vergleich unterschiedlicher Ebenen miteinander betrachte ich als wesentlich, um meine Forschungsfrage beantworten zu können.

1.3. Positionierung im Feld und Selbstreflexion

Da nicht nur in der Beziehung zwischen Forschende und zu Erforschende eine gewisse Machtasymmetrie vorherrscht, sondern auch in einem Kursraum bzw. „Klassenzimmer“ zwischen Lehrenden und Lernenden, werde ich versuchen meine Positionierung in diesem Feld zu reflektieren.

Einerseits wies ich gewisse Ähnlichkeiten zu den Trainerinnen auf, die in Abgrenzung zu den Teilnehmerinnen standen. Als Teil der Mehrheitsgesellschaft unterschied ich mich von den teilnehmenden Frauen und befand mich aufgrund meiner privilegierten gesellschaftlichen und auch (hinsichtlich Deutsch) sprachlichen Position in einer Machtdiskrepanz. Außerdem repräsentierte ich, wohl genauso wie die Trainerinnen, für die Teilnehmerinnen etwas „Österreichisches“ – viele Frauen wollten das Land, in das sie gekommen waren, um hier zu leben, besser kennen lernen und damit auch die lokale Bevölkerung. Für sie waren wir jene Personen, die ein ausreichendes Wissen über das Aufenthaltsland besitzen, um als Anknüpfungspunkte an das Land und seine Bevölkerung dienen zu können. In vielen Vereinen gibt es Trainerinnern, die selbst Migrationsbiografie haben, doch ausschlaggebend für diese Gegenüberstellung ist wohl, dass die Trainerinnen (und ich) einen offensichtlichen Kenntnisstand über die Abläufe des sozialen und gesellschaftlichen Lebens in Österreich besitzen, welches die Kursteilnehmerinnen (teilweise) erst erwerben wollen.

Auf der anderen Seite ermöglicht das Konzept der Basisbildung, welches auf kritischer Pädagogik und postkolonialer Theorie beruht (vgl. FAB 2017: 3), diese Machtdiskrepanz zwischen Lernenden und Lehrenden zu glätten. Dies gelingt etwa durch die Wertschätzung

und Nicht-Bewertung von unterschiedlichem Wissen sowie gegenseitigem Lernen, was ich in meiner Masterarbeit noch eingehender untersuchen werde, da es auch in enger Verknüpfung zu meiner Forschungsfrage steht. Trotz dieses Ansatzes von Basisbildung, der auch in der Umsetzung unterschiedlichen gehandhabt wird, ist eine gewisse Machtdiskrepanz zwischen, als „österreichisch“ wahrgenommene und privilegierte Lehrende und immigrierte, benachteiligte Lernenden in einem Deutschkurssetting nicht zu verleugnen. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass die Prinzipien der Basisbildung, die auf ein Begegnen und einen Austausch auf Augenhöhe beruhen, es ermöglichten, die Machtdiskrepanz zwischen mir als „Forschende“ und den anderen Frauen als „zu Erforschende“ geschmälert werden konnte. Dazu kommt, dass ich in den Kurseinheiten nicht an der Seite der Trainerinnen saß und unterrichtete, sondern, im Gegenteil, unter den Teilnehmerinnen saß und mich selbst als Lernende – als Studierende und als jemand, der etwas über sie und über den Kurs lernen möchte, vorstellte. Hinzu kommt auch mein Alter, da ich jünger als die meisten Teilnehmerinnen war und mich wiederum als Lernende repräsentieren konnte, die von den Lebenserfahrungen der (älteren) Frauen erfahren wollte. Ich denke dieser bewusste Umgang mit Machtpositionen in einem Forschungsfeld und in Beziehung zu den Personen in diesem Feld ist wichtig, um einerseits eine ethisch verantwortungsbewusste Forschung durchführen zu können sowie andererseits, um authentische Forschungsergebnisse erzielen zu können.

Mein Begehren, auf die Teilnehmerinnen zuzugehen, wurde durch die prinzipielle vorherrschende offene und einladende Atmosphäre der Kurse sowie die ebenfalls sehr offene und vertrauensvolle Art der Teilnehmerinnen als auch der Trainerinnen sehr vereinfacht. Schon nach der ersten Pause in der ersten Einheit konnte ich bemerken, wie meine Anwesenheit akzeptiert wurde und die Frauen von sich aus begannen mit mir Kontakt zu knüpfen. Dies äußerte sich etwa darin, dass die lockere und humorvolle, aber auch intime Stimmung der Kurse durch mich nicht gestört zu sein schien, Frauen mir in manchen Situationen während des Unterrichts zuzwinkerten oder angrinsten, oder auch einfach darin, dass sie sich sehr offen und von sich aus mit mir austauschten. Sie teilten mit mir ebenso wie mit den anderen Tee und Jause und behandelten mich nicht als Außenseiterin oder Eindringling. Dieser Beziehungsaufbau, der über einen relativen kurzen Zeitraum stattfand, verhalf dazu, dass sich auch die Interviewsituationen trotz hin und

wieder auftauchender Verständigungsschwierigkeiten, als sehr angenehm, ergiebig und lehrreich für mich erwiesen.

1.4. Aufbau und Literatur

Ich werde mit einem Theorieteil zur anthropologischen Analyse von Bildungspolitik starten, der als Grundgerüst theoretischer Überlegung meiner Forschungsarbeit dient und in der Conclusio dann in Bezug auf meine Forschungsarbeit Anwendung finden soll. Dabei beziehe ich mich auf das Werk *“Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options”* (2009) der US-amerikanischen Anthropolog*innen Bradley A. U. Levinson, Margaret Sutton und Teresa Winstead (2009) sowie dem Artikel *“Educational policy, anthropology, and the state”* (2011) von Carlos Miñana Blasco und Carolina Arango Vargas aus dem Sammelwerk *“A companion to the anthropology of education”* von Bradley A. U. Levinson und Mica Pollock. Ich beziehe mich dabei auf den soziokulturellen Zugang in der Politikforschung und gehe anschließend insbesondere auf das Konzept der Aneignung und das Konzept der *„Community of Practice“* ein, mithilfe derer analysiert werden kann, wie Politik als ein machtausübendes Handeln begriffen wird, welches in bestimmten lokalen Feldern ausverhandelt und angeeignet wird. Zuletzt gehe ich in diesem Kapitel noch auf die Rolle des Staates in der Bildung ein, sowie damit verbunden Universalisierungs- und Globalisierungstendenzen in der Bildung.

Kapitel 3 behandelt das Forschungsfeld *„Mama-lernt-Deutsch“* als Teilgebiet der Basisbildung. Hierzu beschreibe ich anhand diverser offizieller Dokumente, was die Basisbildung in Österreich ausmacht und wie die Rahmenwerke, Vorgaben und Inhalte aussehen. Dazu beziehe ich mich auf das *„Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung“* (2019) der Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (IEB), auf das *„Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene.“* (2019), welches vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) herausgegeben wurde, sowie auf die *„Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung“* (2017) der Fachgruppe Basisbildung (FAB). Mit Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch und ihrem Artikel *„Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische*

Einschätzung aus dem Handlungsfeld“ (2019) beziehe ich kritische Stimmen von Expert*innen aus dem Feld mit ein. Mit „Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus“ (2014) von Martin Wurzenrainer und Angelika Hrubesch gehe ich tiefer auf die Ziele und die Zielgruppe der Basisbildung und kritische Überlegungen dazu ein.

In Kapitel 4 wird meine Feldforschung vorgestellt. Dazu teile ich die Ergebnisse meiner Datenerhebung und -analyse in eine Mikroebene, eine Meso- und eine Makroebene ein. Auf der Mikroebene werden die Ergebnisse aus den Gesprächen und Interviews mit Teilnehmenden vorgestellt. Auf der Mesoebene wird die Praxis der Kurse, auf Basis teilnehmender Beobachtung sowie Gespräche und Interviews mit Trainerinnen präsentiert. Auf der Makroebene diskutiere ich strukturelle Rahmenbedingungen der Basisbildung anhand zweier Interviews mit Projektkoordinatorinnen.

In der Conclusio trage ich die Ergebnisse aus der *Grounded Theory* mit der Bildungspolitikanalyse zusammen. Anschließend gehe ich nochmal auf die konkurrierenden Erwartungen bzw. Ziele der Basisbildung ein bevor ich zum Abschluss wesentliche Ergebnisse meiner Feldforschung zur Beantwortung meiner Forschungsfrage zusammentrage, um Schlussfolgerungen zu ziehen.

2. Bildungspolitik – Zugang und Konzept für eine anthropologische Analyse

Im Folgenden gebe ich einen Umriss zur Entwicklung des Teilgebiets der Bildungsanthropologie, der sich mit Bildungspolitik befasst. Anschließend erläutere ich den kritischen, soziokulturellen theoretischen Zugang innerhalb dieses Forschungsgebiets sowie Kernpunkte anthropologischer Konzepte, die zur anthropologischen Analyse von Bildungspolitik dienen. Zu Schluss gehe ich genauer auf die Rolle des Staates in der Bildungspolitik ein, bevor ich mich im darauffolgenden Kapitel mit der Basisbildung selbst befasse.

2.1. Bildungsanthropologie und Bildungspolitik

Durch eine Entwicklung im 20. Jahrhundert, in der Bildung nicht länger im privaten Bereich geregelt, sondern universalisiert und Angelegenheit der Öffentlichkeit wurde, entstand die Notwendigkeit von Bildungspolitik. In den späten 1990er Jahren entstand damit zusammenhängend im Anglo-Amerikanischen Kontext ein neues Teilgebiet der Bildungsanthropologie: „*anthropology of educational policies*“. Die US-amerikanischen Anthropolog*innen Levinson, Sutton und Winstead (2009) entwickelten in den 2000er Jahren einen ethnographischen Zugang zur Analyse von Bildungspolitik, den ich weiter unten vorstellen werde. Anthropologie von Bildungspolitik, als Teilgebiet der Bildungsanthropologie, wurde somit im US-amerikanischen Kontext institutionalisiert (vgl. Blasco/Vargas 2011: 368).

Blasco und Vargas (2011) beschreiben, wie die Anthropologie von Anfang an Bildungspolitik kritisch gegenüberstand:

„Due to the fact that within the colonial project state educational policies were used to integrate and acculturate – and therefore dominate – those minority groups which anthropology had sympathetically studied, anthropologists have tended to value in a negative way the role of the state in education, and by extension, educational policy.“ (ebd.: 370)

Da in der Kolonialzeit staatliche Bildungspolitik der Integration und Akkulturation von Minderheiten diene, tendierte die Anthropologie dazu, dem Staat als Hauptakteur der Bildungspolitik eine negative Rolle zuzuschreiben. Bildungsanthropologie beschäftigte sich demnach mit den kolonialen Regulierungen des Bildungssystems und der Ausbreitung

öffentlicher Bildung für Minderheiten in Nationalstaaten. Über eine bloße Kritik ging die Rolle der Anthropologie damals aber kaum hinaus (vgl. ebd.: 370f.).

Zur gleichen Zeit entstanden in der Nachkriegszeit Entwicklungstheorien im Zusammenhang mit dem Interventionismus transnationaler Organisationen wie der UN (*United Nations*). Unter diesem Aspekt wurde Bildung zu einem Faktor der Modernisierung, Industrialisierung und des Fortschritts und damit vorantreibende Kraft wirtschaftlichen Wachstums (vgl. ebd.: 371):

„In this model, the concept of planning – not yet educational policies – was used by international organizations as a strategy to organize and control the use of international loans earmarked for national development programs. This model that connected education and development through planning was economic in nature, but tailored for controlling each specific national context.” (ebd.)

In den 1990er führte der Washington-Konsens dazu, dass Reformen für einen neoliberalen und freien Markt weltweit implementiert wurden. Somit wurde auch Bildung von einem öffentlichen Recht zu einer verhandelbaren Ware des Markts transformiert, wodurch private Unternehmen von staatlichen Investitionen profitieren konnten. Öffentliche Mittel wurden nur unter der Logik der Nachfrage vergeben und der Bildungsmarkt dereguliert und globalisiert (vgl. ebd.).

In diesem Kontext entstand in Großbritannien eine soziologische Schule der kritischen Analyse von Bildungspolitik, die neoliberale Reformen unter Margarete Thatcher anhand eines qualitativen Zugangs und der Diskursanalyse analysierte. Nachdem die Anthropologie von den 1970ern bis Mitte der 1980er eine selbstkritische Phase durchlief, in der sie ihre eigene Verstrickung mit dem Entwicklungsprojekt sowie ihren möglichen Beitrag zur öffentlichen Politik reflektierte, entstand Ende der 1990er das disziplinäre Feld der Anthropologie der Politik. Die Anerkennung und Betonung von Verflechtungen lokaler Realitäten und globaler Diskurse über Entwicklung, Globalisierung und Neoliberalismus fanden hier Ausdruck (vgl. ebd.: 372).

Auch Levinson et. al (2009) schreiben von einem kritischen Zugang in der Forschung zur Bildungspolitik, der Foucault'sche und Gramsci'sche Perspektiven vereint. Die Autor*innen teilen dabei ein Verständnis von Politik als „*practice of power*“, welches Politik als die Ausübung von Macht bzw. Macht als eine Praxis versteht. Die Konzeption von Politik geht dabei über eine bloße Ansammlung von Gesetzen und normativen Richtlinien hinaus und

wird zur sozialen Praxis, eben einer Machtausübung. Konkret handelt es sich dabei um ein komplexes Set mehrerer, zusammenhängender soziokulturellen Praktiken, die gemeinsam Politik als Prozess ausmachen (vgl. Levinson et al. 2009: 767f.).

Politik als Praxis dient dabei der Produktion normativer Diskurse und damit der Reproduktion von Ungleichheit, Hegemonie und untergeordneten politischen Subjekten. Die Formation von Bildungspolitik wird so zu einem umstrittenen politischen Prozess, in dem Machtinhaber*innen das Bildungssystem so formen, dass es ihren eigenen Vorstellungen und Interessen entspricht. Eine mehr poststrukturalistische Perspektive sieht Politik wiederum als eine diffusere Form von Gouvernamentalität, nämlich als „*a political technology for the discursive production of subjects and citizens*“ (ebd.: 774).

Um die Bildungspolitik, die als Makro-Struktur das Angebot und Konzept von Basisbildung mitgestaltet und Vor-Bedingungen stellt, in meine anthropologische Analyse miteinzubeziehen, werde ich den theoretischen Zugang „*Education Policy as a Practice of Power*“ von Levinson et al. (2009) anwenden. Die Autor*innen verbinden dabei zwei Konzepte: Das „*Concept of Appropriation*“, oder Konzept der Aneignung, sowie das Konzept „*Communities of Practice*“, kurz COP. Da es sich hier um die Art und Weise der kreativen und interpretierenden Aneignung von Politik durch lokale Akteur*innen handelt, die dadurch neue Politik in bestimmten Schauplätzen produzieren, eignet sich der Ansatz gut, um zu analysieren, wie Akteur*innen der Deutsch- und Basisbildungskurse Bildungspolitik aneignen.

2.2. Soziokultureller Zugang in der Politikforschung

Mit den oben genannten Konzepten bestreiten Levinson et al. einen kritischen und soziokulturellen Zugang innerhalb der Politikforschung, der sich von einem traditionellen Zugang unterscheidet. Ein traditioneller Zugang fragt nach der Implementierung und der Effizienz einer Politik; ob die geplanten Ziele erreicht wurden und wie dementsprechend Politik reformiert werden kann. Dieser Zugang beinhaltet keine soziale Theorie, was sich mit dem Aufkommen kritischer Zugänge änderte. Ein kritischer Zugang fragt danach, was Politik ist („*What is policy?*“) und was Politik macht („*What does policy do?*“) (Levinsons et al. 2009: 769). Hier ist der Machtdiskurs zentral. Politik kodifiziert demnach die Interessen jener, die Macht ausüben und die Forschung fragt nach den Effekten, oder Modalitäten dieser Macht.

Somit zeigt dieser Zugang auch die „agency“ (Handlungsfähigkeit oder -macht) von lokalen Akteur*innen auf, die mit Politik auf verschiedene Weise agieren, oder sich dieser widersetzen und somit den Horizont des Möglichen im Sinne einer Demokratisierung erweitern. *„In other words, such approaches critique existing forms of domination, that which is made to seem natural or inevitable, to clear the way for a possible world of social justice and nondomination.“* (ebd.)

Die Autor*innen gehen über diesen kritischen Zugang in der Politikforschung hinaus und formulieren einen sozio-kulturellen Zugang mit den zentralen Fragen „Wer kann Politik machen?“ („*Who can do policy?*“) und „Was kann Politik machen?“ („*What can policy do?*“) (ebd.). Hier übernehmen Levinson et al. Ansätze des kritischen Zugangs, wie etwa die Machtanalyse, die Kritik von Herrschaft und das Aufzeigen des Möglichen. Im Gegensatz dazu geht es ihnen aber nicht nur darum, eine versteckte kulturelle Logik von Macht aufzudecken, sondern die kritische Analyse für eine soziale Transformation mit dem Ziel demokratischer Praxis weiterzuführen. Mit der Frage, wer Politik machen kann, wollen sie die Partizipation in der politischen Formation erweitern. Mit der Frage, was Politik machen kann, beabsichtigen sie, das umverteilende Potential von Politik in den Vordergrund zu stellen, *„under the aegis of participatory democratization“* (ebd.: 770).

Wie Levinson et al. auf diese Fragen der Politikanalyse antworten und aus welchen Bestandteilen ihre Politikanalyse besteht, stelle ich nun vor.

2.3. Politik als Praxis, Machtausübung und die Aneignung dessen

Nach dem Verständnis von Levinson et al. (2009: 770) ist Politik im Sinne von *“policy”*¹ *„a complex, ongoing social practice of normative cultural production constituted by diverse actors across diverse contexts“*. Als soziale Praxis produziert Politik demnach einen normativen kulturellen Diskurs, der ein bestimmtes Verhalten vorgibt, welches auch sanktioniert wird. Dieser normative Diskurs gibt nicht nur vor, wie Dinge sein sollen,

¹ Im englischen Sprachgebrauch wird zwischen *„policy“*, *„politics“* und *„polity“* unterschieden. Während sich *„polity“* auf die Form oder Struktur des Politischen bezieht, beschreibt *„politics“* politische Prozesse oder Verfahren, wie etwa Wahlen, Lobbyismus, etc. *„Policy“* bezieht sich unter anderem auf den Inhalt politischer Auseinandersetzungen (vgl. Leimgruber 2015: o.S.). Dieser dreidimensionalen Differenzierung des Politikbegriffs kann im deutschen Sprachgebrauch nicht vollständig gerecht werden. Bei der Verwendung des Begriffs Politik in dieser Arbeit, beziehe ich mich auf den Begriff *„policy“*, wie er von Levinson et al. (2009) verwendet wird.

sondern impliziert auch ein Verständnis davon, wie die Dinge sind. In anderen Worten, Politik bestimmt nicht nur Verhalten, sondern definiert auch Realität (vgl. ebd.). Politik kann autorisiert bzw. formal oder informell sein, kodifiziert oder in ungeschriebener Form bestehen. Sie postuliert jedoch immer ein ideales Verhalten: „*Policy (...) makes governing statements about what can and should be done.*“ (ebd.). Darüberhinaus verteilt Politik Ressourcen. Als Praxis ausübender Macht definiert Harbans Bholá (2000, def. nach Levinson et al. 2009: 771f.) Politik als „*the manifest intentions of power elites for the distribution of social goods*“. Mit diesen Kernelementen finden die Autor*innen eine Definition von Politik, die ich auch in meiner Arbeit übernehmen werde.

Als zentrale Bestandteile der kritischen, soziokulturellen Politikanalyse nennen Levinson et al. Praxis bzw. Handeln, das Ver- oder Aushandeln, die Aneignung sowie die Verdinglichung. Was bedeuten diese? Wenn Politik einen normativen Diskurs formt, macht das die Politik zu einer intendierten Praxis bzw. einem Handeln. Levinson et al. beschreiben, wie für die Entstehung eines politischen Prozesses, neben der Erkennung eines Problems, der politische Wille der involvierten Akteur*innen ausschlaggebend ist. Demnach müssen gewisse institutionelle, sozio-politische und personelle Bedingungen bestehen, die die Formation eines politischen Prozesses ermöglichen und gewährleisten (vgl. ebd.: 771). Politisches Handeln kann dabei mehr oder weniger demokratisch sein und hat den modernen Staatsapparat als obersten Bevollmächtigten. Die Verfolgung von mächtigen Interessen wird durch eine öffentliche Ordnung („*public policy*“) rationalisiert (vgl. ebd.: 772).

Politik formiert sich also nicht, wie in traditionellen Zugängen angenommen wird, bloß aus der Erkennung eines Problems. Stattdessen formiert sie sich in sozialen Arenen, wo Interessen und Sprachen einen normativen politischen Diskurs komprimieren, der in einer politisch und kulturell durchführbaren Form ausgehandelt wird (vgl. ebd.: 778). Das Aushandeln oder Verhandeln („*negotiation*“) bezieht sich auf Bedeutungen und Verständnissen, die durch soziales Handeln in verschiedenen Situationen ständig ausverhandelt werden. Ein politischer Prozess normativer kultureller Produktion braucht immer auch eine aktive Aushandlung von Bedeutungen.:

„In addition to possibly negotiating a deal, policymakers negotiate a complex field of meanings and understandings. According to this anthropological perspective, the making of meaning is fundamental to social action, and meaning is therefore always negotiated in

social life; values are never fixed but rather are contingent on the mobilization of meaning in specific situations. For us, the negotiation of meaning is always a part of policy formation, whether or not actual political negotiation was involved; in other words, the process of normative cultural production requires an active negotiation of meaning." (Levinson et al. 2009: 779)

Die Aushandlung von Bedeutung passiert überall dort, wo auch Politik durchfließt und Form findet. Dieser Prozess der politischen Bedeutungsaushandlung wird aber nicht an Orten, wo eine Politik zu tragen kommt, einfach implementiert. Der Prozess wird adaptiert, was mit dem Konzept der Aneignung („*appropriation*“) beschrieben wird: *„The study of appropriation highlights later moments of the policy process, when the authorized text or policy signal circulates, by various means, across the various institutional contexts to which it applies.”* (ebd.). Aneignung meint dabei die kreative Art und Weise, mit der Akteur*innen Elemente der Politik interpretieren und aufnehmen und dadurch diskursive Elemente in ihr eigenes Schema aus Interessen, Motivationen und Aktionen inkorporieren. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit des rekursiven Einflusses lokaler Akteur*innen auf die Formation von autorisierter Politik.

Das Konzept der Aneignung ist eng verknüpft mit generellen Konzeptionen zur sozialen und kulturellen Praxis. In der Soziologie beschreibt etwa soziale Praxis den Moment, in dem Struktur und Handlungsfähigkeit, oder auch Gesellschaft und Individuum, zusammenkommen und sich gegenseitig konstituieren. Aus der Theorie der Praxis stammt auch das Konzept *„Community of Practice“* (COP). Ursprünglich präsentiert wurde das Konzept von Lave und Wenger (1991) und später, elaboriert, von Wenger (1991). Levinson et al. wenden das Konzept analytisch an, um zu beleuchten, was passiert, wenn Politik formuliert und dann angeeignet wird (vgl. Levinson et al. 2009: 779).

Eine COP hat drei konstitutive Elemente: ein gegenseitiges Engagement, ein gemeinsames Unternehmen und ein geteiltes Repertoire. Gegenseitiges Engagement bedeutet, dass eine größere soziale Gruppe (*community*) regelmäßig gemeinsam Dinge tut und zusammen die Kernbedeutungen von dem, was sie tun, aushandeln. Dieses gegenseitige Engagement ist auf ein gemeinsames Unternehmen gerichtet, welches sich historisch durch die Mitglieder dieser Gemeinschaft entwickelt hat, um gewisse existentielle oder materielle Bedürfnisse zu befriedigen. Das Unternehmen ist selbst Subjekt kontinuierlicher Aushandlung, wobei eine Zustimmung zu diesem nicht unbedingt notwendig ist. Eine COP braucht zudem ein

geteiltes Repertoire von Routinen, Wörtern, Werkzeugen, Wege wie Dinge getan werden, Geschichten, Gesten, Symbole, Konzepte, etc. (vgl. ebd.: 781f.).

Die Autor*innen führen das Konzept der Aneignung mit dem Konzept der COP zusammen. Aneignung beschreibt, wie Ideen, Normen und Werte, die in einer bestimmten sozialen Gruppe generiert wurden, Teil eines kulturellen Repertoires einer neuen sozialen Gruppe werden. Aneignung passiert, wenn Politik, die in einer COP geformt wurde, auf die existentiellen und institutionellen Bedingungen einer anderen COP trifft. COPs sind stark nach Bedingungen geformt, die außerhalb der Kontrolle ihrer Mitglieder liegen. Dennoch ist jede COP einzigartig durch das gemeinsame Unternehmen, welches die Mitglieder miteinander ausgehandelt haben.

„In other words, just as COPs inevitably own their joint enterprise even if it is mandated from above or beyond, so too are COPs most powerfully local constellations of practice even as they may be absorbed in networks, discourses, and so forth of global scope.” (ebd.: 783)

Das letzte Kernelement der kritischen, soziokulturellen Politikanalyse beschreibt die Verdinglichung („*reification*“). Verdinglichung beschreibt den Prozess, der unseren Erfahrungen durch das Produzieren von Objekten Form gibt. Somit bekommt ein bestimmtes Verständnis eine Form. Diese Form wird dann Zentrum der Aushandlung von Bedeutung (vgl. ebd.).

Die hier beschriebenen Konzepte der Politikanalyse finden auch in der Bildungsforschung, oder genauer in der Erforschung von Bildungspolitik Eingang. Etwa das Konzept der COP hatte großen Einfluss in der Bildungsforschung und die Theorie der Praxis hilft, das Lernen zu verstehen. Praxis beinhaltet immer die Aushandlung von Bedeutung, demnach produziert auch Lernen immer Bedeutung.

“They dismantle the dualisms of conventional accounts by portraying practice as the process through which person, setting, and knowledge are mutually constituted. Learning (...) thus becomes the interplay of knowledge and context in the individual’s negotiation of the social world.” (ebd.: 781)

Politik als Praxis ist in einem Netzwerk von Bedeutungen eingebettet, welche von sozialen Gruppen mit verschiedenen Interessen und Positionen ausgehandelt werden. Dies geschieht in einem sozialen Feld, in dem verschiedene Kräfte aufeinandertreffen. Dadurch sind auch Annahmen zur Bildungspolitik, zum Beispiel wer gebildet werden soll, wieviel Geld der Staat dafür investieren soll, etc., historisch, kulturell und sozial konstruiert und

Produkte größerer Kräfte, die in einem Kontext miteinander interagieren (vgl. Blasco/Vargas 2011: 374). Politische Entscheidungen, die in einem Machtkontext getroffen werden, bekommen von verschiedenen Akteur*innen, die von ihnen betroffen sind, bestimmte Bedeutungen zugeschrieben. Da manche sozialen Gruppen inkludiert und andere exkludiert werden, sind die Bedeutungen Gegenstand von Konflikten und implizieren eine konstante Verhandlung von Macht. Öffentliche Politik wird damit zu einer politischen Praxis, wobei der Staat und die Regierung eine privilegierte Rolle haben, durch welche aber viele weitere Akteur*innen mobilisiert werden (vgl. ebd.).

Blasco und Vargas (2011) rücken die Rolle des Staates, der öffentliche Bildung einführte, ins Zentrum der Bildungsanthropologie. *„[I]t is imperative to move beyond the analysis of policy-making processes of schooling as a cultural phenomenon and consider the nature of the contemporary state and its configuration.“* (vgl.: 368). Die gegenwärtige Rolle des Staates in der Bildung soll nun erläutert werden.

2.4. Die Rolle des Staats in der Bildung

Blasco und Vargas (2011) wollen einen Dialog zwischen den beiden disziplinären Richtungen der Bildungsanthropologie und der politischen und ökonomischen Anthropologie, bzw. genauer mit der Anthropologie des Staates herstellen.

„We suggest that recent scholarship on educational policies that has articulated elements from both traditions has also brought attention to elements before overlooked. Such scholarship has shed light on the redefinition of the public sphere as a key element in the transformation of the conception of educational policies, in the delegation of the administration of public education to the forces of the market, and in the alienating conversion of citizens into mere consumers.“ (ebd.: 368f.)

Die Autor*innen verweisen darauf, dass in einer globalisierten Welt Spannungen zwischen dem Lokalen und dem Globalen bestehen und dadurch sowohl die Rolle des Staates, als auch die Rolle der öffentlichen Sphäre neu definiert werden.

Schon bei der Entstehung von öffentlicher Bildung agierte der Staat als machtvoller Akteur, um nationalstaatliche Ideologien zu verbreiten und sich dadurch die Loyalität seiner Bürger*innen zu sichern, die Bevölkerung zu homogenisieren und soziale Hierarchien zu reproduzieren (Blasco/Vargas 2011: 369).

„The universalization of school-based education in the twentieth century was a result of a change in the notion of schooling as a privilege of the elite to a view of education as a common good of society and, consequently, a duty of government. The adoption and dissemination of dominant ideas of formal education was to a great extent part of the racialized ‘civilizing’ project of the ruling class. It aimed to acculturate ethnic groups or ‘rescue’ the poor according to a modern European model.” (ebd.: 369f.)

Heute steht der Staat unter dem Zeichen großer kapitalistischer und globalisierter Transformationen.

„The legitimacy of the state in education in today’s world is based on showing its relevance for competitiveness in the global context. The state has delegated its responsibilities such as health, education, and security – in numerous private or mixed agencies. (...) The state role has moved from government to governance, that is, the capacity of articulating actions of various agents such as NGOs, private companies, and para-state organizations to achieve its public policies.” (ebd.: 373)

Das hat Auswirkungen auf die Bildungspolitik, welche das gegenwärtige Bildungssystem als ein marktorientiertes Angebot und seine Nutzer*innen als Konsument*innen begreift. Dadurch wirken größere, globale Kräfte auf alltägliche, lokale Kontexte ein und haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Lebenswelten von Lehrenden, Lernenden und anderen Akteur*innen im Bildungskontext (vgl. ebd.: 369).

Die Autor*innen schreiben von einer Tendenz, Bildungssysteme global zu homogenisieren, um etwa mithilfe eines Punktesystems Bildung auf einem globalen Markt zwischen unterschiedlichen Ländern transferieren zu können (vgl. ebd.: 373f.). Die Rolle des Staates wird dadurch aber keineswegs eliminiert, sondern gewinnt an Macht dazu.

Der Staat ist dabei keine einzelne, geeinte Entität, sondern ein Aggregat von Behörden, Ministerien und verschiedenen Ebenen. *„The state, understood not as what lies above us all or confined to the walls of the bureaucrats’ offices, but as what crosses us, that is present at every level, has a major role that is necessary to make visible.”* (ebd.) Der Staat wird dadurch nicht als Apparat verstanden, sondern als eine Reihe von Prozessen, wodurch er auch ethnographisch fassbarer wird. Zudem fungiert der Staat heute oft auf subtile Art und Weise. „Subtile Pädagogik“ findet im alltäglichen Leben statt, in den Medien, im Internet, an Arbeitsplätzen, usw. (vgl. ebd.: 384).

Den Autor*innen geht es hierbei um eine holistische Perspektive in der anthropologischen Analyse von Bildungspolitik, die *“the larger economic, political, and cultural forces that*

have shaped the configuration of the contemporary state and its policies in relation to local contexts, actors, and institutions” (ebd.: 383) miteinbezieht. Die ökonomische Dimension der Bildungspolitik darf dabei nicht unterschätzt werden, da jede Politik mit der Verteilung öffentlicher Ressourcen verbunden ist. „*The study of educational public policy from an ethnographic and anthropological perspective*” dient daher auch der Analyse der Bedeutungen von Öffentlich und Privat und damit zusammenhängend Kontexten, in denen Bildung dazu tendiert, von einem Recht zu einer verhandelbaren Ware zu werden (vgl. ebd.).

Die Rolle der Bildungsanthropologie darf dabei nicht unterschätzt werden, plädieren die Autor*innen. Sie kann neue globale Kontexte, in denen Macht operiert, sichtbar machen und dadurch „*strategies for repoliticizing politics and the state*“ (Beck 2005, zit. nach Blasco/Vargas 2011: 384) entwickeln. Auch Levinson et al. (2009) diskutieren die Rolle von Sozialwissenschaft in diesem Kontext. Durch die Auseinandersetzung mit Wertfragen und Machtbeziehungen bekommt die Sozialwissenschaft eine kritische Funktion und nimmt Teil an (Macht-)Diskursen. Somit hat sie Einfluss auf das Forschungsfeld und die in der Forschung Involvierten selbst. Dadurch, dass Sozialwissenschaft oft die Perspektiven jener betrachtet und repräsentiert, die sich selbst in der Öffentlichkeit am wenigsten repräsentieren können, entsteht nach Levinson et al. ein demokratisierender Wert von Sozialwissenschaft (vgl. ebd.: 775).

3. Forschungsfeld „Mama lernt Deutsch“

„Mama lernt Deutsch“ beschreibt ein auf eine bestimmte Zielgruppe spezialisiertes Bildungsprogramm der Basisbildung. Basisbildung ist ein Erwachsenenbildungsprogramm, das sich an bildungsbenachteiligte Erwachsene richtet, die keine oder nur wenige Jahre die Schule besucht haben und somit als „formal gering qualifiziert“ gelten (IEB 2019: 7). Das Bildungsprogramm „Mama lernt Deutsch“ richtet sich dabei an Mütter, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.

Bildungsträger*innen von Basisbildung sind diverse Organisationen, gemeinnützige Vereine und NGOs, die verschiedene Schwerpunkte haben können. So gibt es Vereine, die ein großes Weiterbildungsangebot für alle haben, so wie auch Vereine, die eine bestimmte Klientel erreichen wollen, wie etwa Menschen mit Migrationsbiografie und/oder Frauen. Es gibt große und kleine Vereine, die unterschiedlich stark von finanziellen Fördergeldern abhängig sind. Oft betreiben solche Vereine auch soziale Arbeit sowie politische Arbeit, indem sie sich für die Rechte ihrer Klientel einsetzen. In dieser Arbeit untersuche ich jene Angebote, die von der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) gefördert werden. Dazu müssen Organisationen von der IEB akkreditiert werden, um in diesem Rahmen Basisbildung anbieten zu können und finanziert zu bekommen.

In diesem Kapitel stelle ich das Angebot Basisbildung in Österreich mit seinen rechtlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen und Besonderheiten vor. Dafür erläutere ich zuerst die Situation der Förderung von Basisbildung und die damit zusammenhängenden Rahmenwerke, sowie den Wandel, den es diesbezüglich in den letzten Jahren in Österreich gab. Das rahmengebende Curriculum wird kurz umrissen und anschließend wird kritisch über die Ziele und die Zielgruppe von Basisbildung diskutiert. Dies soll als Basis dafür dienen, die anschließend vorgestellte Feldforschung einbetten und nachvollziehen zu können.

3.1. Basisbildung in Österreich: Fördergeber*innen und Rahmenwerke

Der in Österreich verwendete Begriff Basisbildung kann als Pendant zum Begriff Grundbildung aus Deutschland verstanden werden und grenzt sich in Ablehnung einer defizitorientierten Haltung vom Begriff „(funktionaler) Analphabetismus“ ab. Stattdessen wird von „bildungsbenachteiligten Menschen bzw. Personen mit

Basisbildungsbedürfnissen oder – bedarfen“ gesprochen (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 201).

In Österreich ist die größte Fördergeberin von Basisbildung die IEB, die unter der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) verankert ist.

„In Österreich begann die Alphabetisierungs-/ Basisbildungsarbeit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre mit Kursen in Wien. Diese Kurse richteten sich zum einen an Personen mit Deutsch als Erstsprache und zum anderen an MigrantInnen mit grundlegendem Bildungsbedarf.“,

schreibt die Abteilung Erwachsenenbildung des BMBWFs (Kastner 2015: o.S.). Seit dem Jahr 2000 werden Angebote in diesem Bereich mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds kofinanziert. 2012 startete die erste Programmperiode der IEB, die neben Basisbildung auch Pflichtschulabschlusskurse für Jugendliche und Erwachsene fördert. Die IEB ist ein Länder-Bund-Programm, was bedeutet, dass die Wirkungsbereiche inklusive der Finanzierung über eine Art. 15a-Vereinbarung nach B-VG zwischen dem Bund sowie den neun Bundesländern Österreichs aufgeteilt und geregelt sind. Damit sollen „Bildungsangebote im Programmbereich Basisbildung (...) gestützt durch eine rechtliche Grundlage, österreichweit kostenfrei, mit offenem Zugang und einheitlichen Rahmenbedingungen angeboten werden.“ (BMBWF 2019: 4) 2018 startete die dritte Programmperiode der IEB, die mit diesem Jahr (2021) auslaufen wird.

In Wien wird das Basisbildungsangebot neben dem ESF und dem BMBWF aus Mitteln der Stadt Wien (MA 17 – Abteilung Integration und Diversität) mitfinanziert (vgl. anonymisierte Quelle 1). Zusätzlich zu den staatlichen sowie europäischen Fördergeber*innen besteht eine Kooperation mit dem Arbeitsmarktservice (AMS). Jene Teilnehmende, die einen Arbeitsmarktzugang haben und einen Kurs mit ausreichend Stundenausmaß besuchen, werden während des Kursbesuchs finanziell vom AMS im Rahmen der DLU (Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhalts) unterstützt (vgl. anonymisierte Quelle 2).

Ausführende Bildungsträger*innen von Basisbildung sind verschiedene Vereine und Organisationen, deren Bildungsangebot durch die IEB akkreditiert werden müssen, um eine Finanzierung genehmigt zu bekommen. In Wien umfasst dies eine große Spannweite von

großen Bildungsanbieter*innen bis hin zu kleinen sozialen Vereinen, die verschiedene Schwerpunkte haben.

Der quantitative Ausbau sowie die „qualitative Weiterentwicklung der Bildungsangebote im Bereich der Basisbildung und zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses“ begründet das Bildungsministerium aus dem Bedarf an Basisbildungsangeboten für mehr als 240.000 Personen in Österreich. Der Bedarf wird aus den Ergebnissen der OECD-Studie „*Programm for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*“ aus dem Jahr 2013 berechnet, die ergibt, dass in Österreich rund 1.000.000 Personen mit mangelnder oder niedriger Lesekompetenz leben (BMBWF 2019: 4).

Besonders in der Geschichte der Basisbildung in Österreich ist eine gewisse Tradition eines „kritisch-emanzipatorischen Anspruchs“, wonach das Bildungsangebot „an den jeweiligen Situationen und den soziokulturellen Gegebenheiten der Lernenden“ orientiert ist. Damit geht es in der Basisbildung um mehr als

„die reine Vermittlung von Fertigkeiten (...). Es gilt, die Ziele der Lernenden miteinzubeziehen und diese maximal zu fördern. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel gegenüber herkömmlichen Vermittlungsformen. Dialog, (gemeinsame) Reflexion und Feedback nehmen hier als zentrale Elemente der Lernprozesse ihren Platz ein“ (Doberer-Bey, Hrubesch, Rath 2013, zit. nach Ganglbauer/Hrubesch 2019: 202).

Gleichzeitig ist Basisbildung in Österreich kein finanziell und inhaltlich gänzlich unabhängiges Bildungsangebot, sondern hat durch die Fördervorgaben gewisse Auflagen und unterliegt einem gewissen Einfluss „von außen“. In diesem Sinne gibt es etwa „bundesweit einheitliche Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen“, die von staatlicher Seite festgelegt werden (IEB 2019: 5).

Für jede Programmperiode der IEB gibt es ein Programmplanungsdokument, welches die Funktion „eines gemeinsamen Referenzdokuments für Bildungsträger und die abwickelnden Stellen [hat] und (...) die bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen fest[legt]“ (ebd.). Hierin werden die Kompetenzbereiche definiert, die mit Basisbildung erworben werden sollen:

- a) „Lernkompetenzen (Autonomes Lernen, Lernen lernen),
- b) Kompetenzen in der deutschen Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben),
- c) grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben),
- d) mathematische Kompetenzen,
- e) digitale Kompetenzen“ (ebd.: 16)

Als Orientierung für die Gestaltung des Bildungsangebots galt bis 2019 das Dokument „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“, welches von der Fachgruppe Basisbildung (FAB) verfasst und vom BMBWF herausgegeben wurde. Die erste Fassung stammt aus dem Jahr 2013 und eine überarbeitete Version aus 2017 (vgl. FAB 2017). Dieses Dokument beschreibt die zugrundeliegende Haltung von „Lernangeboten im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung“ und erläutert die Prinzipien von Basisbildung, die als kritische theoretische Orientierungs- und Handlungsleitlinien verstanden werden können. Die Prinzipien werden dabei detailliert ausgeführt und erklärt. An dieser Stelle werde ich lediglich die Auflistung der Prinzipien wiedergeben:

„Basisbildung

- stellt Lernende in den Mittelpunkt (...)
- orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen (...)
- ist dialogisch und wechselseitig (...)
- verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess (...)
- ist wissenskritisch (...)
- unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben (...)
- orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind, bzw. am Bedarf und den Lernbedürfnissen (...)
- setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln
- wirkt durch bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegen;
- fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von lernen als Akteur/innen ihrer Lernprozesse (...)
- betrachtet Lernkompetenzen, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalte als auch als Querschnittsmaterien, die alle Lernfelder durchziehen;
- fordert von BasisbildnerInnen die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis.“
(FAB 2017: 4f.)

2019 wurde vom BMBWF ein Curriculum präsentiert, welches „lernergebnisorientiert“ ist und das bisher gültige, offene Rahmenwerk der Fachgruppe Basisbildung ersetzt. Dieses Curriculum beinhaltet die Kategorien „Grundsätze der Basisbildung“, „Kriterien erfolgreicher Basisbildungskonzepte“, „Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen“, „Lernergebnisse und Kompetenzbereiche“ sowie „Lernstandserhebung“. Das Ministerium schreibt selbst: „Die Erstellung dieses Curriculums wäre ohne die umfangreichen Vorarbeiten der in der Basisbildung tätigen Expertinnen und Experten, Trainerinnen und

Trainer sowie ohne wissenschaftliche Expertise, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt wurde, nicht möglich gewesen.“ (BMBWF 2019: 5).

Ganglbauer und Hrubesch kritisieren allerdings, dass bei der Erstellung des Curriculums Fachexpert*innen nicht einbezogen und stattdessen eine Unternehmensberatungsagentur (prospekt Unternehmensberatung GmbH) beauftragt wurde, die bislang noch nicht im Handlungsfeld Basisbildung aktiv war (vgl. Ganglbauer/Hrubesch 2019: 206).

„Vor dem Sommer 2019 wurde schließlich das fertige Curriculum präsentiert, eine öffentliche Kritik am vollzogenen Paradigmenwechsel wird aber nicht zugelassen. Inzwischen wird von einer Pilotphase bei der Implementierung des Curriculums gesprochen und ausgewählte Bildungseinrichtungen sind dazu eingeladen, sich einzubringen“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 206)

Sie sprechen von einer „paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung“ (ebd.: 201). Neben einem Bruch mit einer „Kultur des Austauschs und Diskurses (...) zwischen Entscheidungsträger_innen, Praktiker_innen und Forscher_innen“, sehen sie auch einen Wandel durch die „Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Basisbildung“ (ebd.: 200). Auch Hrubesch sieht hier ein „Spannungsfeld zwischen ‚Empowerment‘ und ‚Employability‘ und kritisiert schon am vorangegangenen Programmplanungsdokument, dass die „die ‚Beschäftigungs- und/oder Anschlussfähigkeit‘ als Ziele der Basisbildung beschrieben werden und nicht etwa Teilhabe und Empowerment im Vordergrund der Darstellung stehen“ (Hrubesch 2013: 56).

Eine „kritische Auseinandersetzung mit dem Curriculum kann in Österreich derzeit nicht öffentlich stattfinden“, resultieren Ganglbauer und Hrubesch. Ihr Artikel sei dabei „ein Versuch, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 200).

Bildungsträger*innen von Basisbildung stehen also in einem ökonomischen und politischen Abhängigkeitsverhältnis. Je nach dem wer die Positionen in den Bundesministerien besetzt und welche politische Einfärbung insbesondere das Bildungsministerium hat, kann es zu diversen Änderungen der Fördervergaben bzw. Auflagen und Richtlinien kommen. Während „bisher gültige offene Rahmenrichtlinien“ keinen großen inhaltlichen Einfluss auf die Arbeit von Basisbildner*innen gehabt haben dürfte scheint die Neubesetzung der Ministerien insbesondere in den letzten Jahren direkten Einfluss auf die Basisbildungslandschaft in Österreich zu haben (vgl. ebd.: 201).

Gleichzeitig schätzt Hrubesch den „Umfang und Innovationscharakter der Initiative Erwachsenenbildung, die es (...) dem gesamten Bereich der Basisbildung ermöglichen würde, aus jeweils befristet-kurzfristiger Projektfinanzierung in eine langfristige Programmschiene überzugehen“ (Hrubesch 2013: 57). Damit könnte Basisbildung in der Zukunft „aus ihrer Nischenposition heraustreten und im besten Fall als hochwertiges, dauerhaft und bundesweit selbstverständlich bestehendes Angebot betrachtet“ werden, „dem nichts mehr von Defizitorientierung und/oder Beschämung anhaftet“ (ebd.). Nichtsdestotrotz sehen Ganglbauer und Hrubesch einen Paradigmenwechsel in Österreich, der sich einfügt „in die allgemeine Tendenz der Ökonomisierung von Bildung mit der Vorstellung von Planbarkeit, Machbarkeit und Messbarkeit von Lernerfolgen“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 208).

Im Folgenden soll mehr auf den Inhalt und wesentlichen Eckpunkte von Basisbildung, wie sie im neuen Rahmenwerk nach dem Curriculum festgehalten werden, eingegangen werden.

3.1. Programm und Inhalt nach Curriculum

Die Initiative begründet ihren Bedarf damit, dass es eine große Zielgruppe in Österreich gibt, für die der Erwerb und das Nachholen von Bildung zu einem großen Teil alternativlos ist. Ihre Angebote konzipiert sie dabei als sehr niederschwellig, bei denen „der Bedarf nach Unterstützung das ausschlaggebende Kriterium darstellt“ (IEB 2019: 7). Das Länder-Bund-Programm formuliert dabei Grundsätze, gibt Kriterien für Basisbildungskonzepte vor und definiert diverse Kompetenzbereiche- und stufen (vgl. ebd.: 5). Darüber hinaus setzt es sich konkrete Ziele. Mit Basisbildung sollen „Einstiegsvoraussetzungen für weiterführende Bildungsangebote im formalen und nicht-formalen Bildungsbereich oder für die arbeitsmarktorientierte Weiterentwicklung“ (ebd.: 6) erreicht werden. Außerdem soll Basisbildung „zur Lösung von Alltagssituationen befähigen und damit Voraussetzungen für eine aktive und umfassende gesellschaftliche, politische und berufliche Partizipation schaffen“ (ebd.: 14).

Die Fachgruppe Basisbildung schreibt, dass es beim Erwerb diverser Kompetenzen immer um die „Handlungs- und Anwendungsorientierung für die Lernenden“ (FAB 2017: 6) geht. Laut der Fachgruppe beansprucht Basisbildung, über die praktischen Lernfelder

hinauszugehen, als „die permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen“ (ebd.: 3).

Das neue Curriculum sieht im Vergleich dazu folgenden Zweck vor:

„Die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung in Basisbildungsangeboten erworbenen Kompetenzen sind Einstiegsvoraussetzung für weiterführende Bildungsangebote im formalen und nicht-formalen Bildungsbereich oder für die arbeitsmarktorientierte Weiterentwicklung. Basisbildung bietet damit Anschlussperspektiven und eröffnet Übertritts- und Anerkennungsmöglichkeiten im österreichischen Bildungssystem.“ (BMBWF 2019: 6)

Dafür werden folgende Grundsätze angeführt: „Lernergebnisorientiert“: Hierfür sollen Zertifikate erstellt werden, die die erworbenen Kenntnisse abbilden sollen. „Sozioökonomisch effektiv“: Es soll auf die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden in Gesellschaft und Arbeitswelt abgezielt werden. „Grundlegend“: Basisbildung wird als Grundlage jedes Wissens gesehen und soll als Teil eines lebenslangen Lernprozesses verstanden werden. „Erwachsenengerecht“: Es soll Bezug auf die Lebenswelten und Lebensumstände der Teilnehmenden genommen werden und bereits erworbene Kompetenzen berücksichtigen. „Lerner/innenorientiert“: Bildungsbedarfe und -bedürfnisse sollen berücksichtigt werden wofür die Flexibilität der Trainer*innen notwendig ist. „Mehr als Sprache lernen“: Grundfertigkeiten in Lesen, Schreiben und Sprechen in Deutsch sollen durch mathematische und digitale Kompetenzen ergänzt werden. „Mehrsprachig“: Andere Erstsprachen als Deutsch sollen als Ressource anerkannt werden. „Handlungsleitend und problemlösungsorientiert“: Es soll eine „erfolgreiche Lernidentität“ mit persönlichen Lernstrategien und Handlungs- und Problemlösungskompetenz entwickelt werden (vgl. ebd.: 6f.)

Bei den zu erzielenden Kompetenzbereiche handelt es sich um:

- „Lernkompetenzen (Lernen lernen, Problemlösungskompetenz)
- Kompetenzen in der deutschen Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben)
- Mathematische Kompetenzen,
- Digitale Kompetenzen
- Grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben)“ (ebd.: 9)

Dabei wird ein „integrativer Vermittlungsansatz“ verfolgt. Das bedeutet, es soll „anhand von Themen aus dem Lebens- und Berufsalltag der Teilnehmenden eine Lernfeldverschränkung erfolgen, d.h. alle Kompetenzbereiche sollen in die behandelten Themen integriert und miteinander verbunden werden“ (ebd.).

Die Lernergebnisse in diesen Bereichen werden in vier Kompetenzstufen eingeteilt. Im Falle von Deutsch als Zweit-, bzw. Fremdsprache soll der Spracherwerb auf der finalen Stufe auf dem Niveau B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GEM) erfolgen. Für die Alphabetisierung sind separate Stufen festgelegt. Die vierte Stufe wird mit dem Ende der Sekundarstufe 1 gleichgestellt, was beispielsweise eine berufliche Ausbildung der Sekundarstufe 2 oder ein weiterführendes Bildungsangebot oder Qualifizierungsangebot mit Lehrabschluss ermöglicht (vgl. ebd.: 9f.).

Auf den restlichen 35 Seiten des insgesamt 45-seitigen Dokuments sind Deskriptoren für die einzelnen Lernkompetenzen in Tabellen aufgezählt. Ganglbauer und Hrubesch kritisieren, dass sich die im Curriculum aufgelisteten Grundsätze oft als bloße Schlagwörter herausstellen und geben folgendes Beispiel: „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.“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 207) Weiters kritisieren sie, dass aus den beschriebenen Kompetenzstufen nicht ersichtlich ist,

„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.“ (ebd.)

Die Angebotsplanung orientiert sich somit nicht länger an Interessen und Lebenswelten der Teilnehmenden, sondern an Lernergebnissen. Die unterschiedlichen Kann-Beschreibungen lassen dabei eine „Äquivalenzierung/Vergleichlichung mit formaler Bildung“ erkennen. Die Autorinnen lesen hier „einen Versuch, eine ‚Grundschule‘ auf Erwachsene umzumünzen“ (ebd.). „Die Beschreibungen der Lernergebnisse sind aus fachlicher Perspektive ebenso schwer verständlich wie nachvollziehbar, weil inkonsistent und nicht aufeinander abgestimmt.“, resultieren Ganglbauer und Hrubesch (ebd.: 208).

Abgesehen vom Kompetenzerwerb ist in der Basisbildung ein Beratungsangebot vorgesehen, welches folgende Schwerpunkte abdeckt: Clearing, Lernberatung, Sozialberatung und Übergangsberatung. Dadurch soll unter anderem eine gute Einstiegsphase, das Sammeln positiver Lernerfahrungen sowie der Übergang in weiterführende Bildungsangebote bzw. die Arbeitswelt ermöglicht werden. Die Sozialberatung kann bei Bedarf in Anspruch genommen werden und muss wie die anderen Beratungsangebote von professionell qualifiziertem Personal ausgeübt werden (vgl. IEB 2019: 17).

Finanziert wird das Programm, wie oben schon beschrieben, durch Fördermittel der Länder und des Bundes sowie durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (vgl. ebd.: 6). Gefördert werden dabei Unterrichtseinheiten von € 100,- bis € 200,-, was je nach allfälligen Begleitmaßnahmen wie etwa Kinderbetreuung variiert. Der geförderte Gesamtrahmen des Angebots liegt zwischen 100 und 400 Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten pro Teilnehmer*in pro Bildungsangebot (vgl. ebd.: 19f.). Diese Kostensätze existieren seit 2018. Seither gab es keine Anpassung an Inflation oder steigende Personalkosten, wenn Personal z.B. schon länger in diesem Bereich arbeiten.

Neben der Vorgabe der maximalen Gruppengröße, die 10 Teilnehmer*innen nicht überschreiten darf, werden qualitative Mindeststandards vorgegeben. Zur Akkreditierung von Kursanbieter*innen liegen Mindeststandards für Bildungsträger*innen, das Bildungsangebot, das Angebotsmanagement, sowie für Basisbildner*innen und Berater*innen und letztlich für qualitätssichernde Rahmenbedingungen vor (vgl. ebd.: 20ff.).

Eine Modularisierung des Gesamtkonzeptes ist erlaubt, wenn die „Zielgruppenorientierung sowie die pädagogischen Erfordernisse (...) jeweils konkret ausgeführt und (...) begründet“ werden (ebd.: 19). Neben der Zielgruppenorientierung ist dabei immer auch die „Erfüllung der Standards und der Bedarfsorientierung“ notwendig. Es ist also Aufgabe der Bildungsträger*innen das Angebot je nach Zielgruppe bedarfsorientiert zu gestalten und umzusetzen (vgl. ebd.: 45).

Zielgruppen sind „ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Erstsprache und eventuell vorliegender Schulabschlüsse Personen ab dem 15. Lebensjahr mit grundlegendem Bildungsbedarf“ (IEB 2019: 16). Ein großer Anteil der Teilnehmenden ist eine Personengruppe, deren

Erstsprache nicht Deutsch ist. Eine Studie im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA (Migration – Kompetenz – Alphabetisierung) setzt sich genau mit dieser Zielgruppe auseinander. MIKA wird vom Verein Projekt Integrationshaus in Kooperation mit dem Alfa-Zentrum für MigrantInnen im lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen geleitet. In der genannten Studie mit dem Titel „Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus“ diskutieren Martin Wurzenrainer und Angelika Hrubesch (2014) die Unterscheidung zwischen Bedarf und Bedürfnis, welche mit Hinblick auf die Prinzipien der „Zielgruppenorientierung“ und „Bedarfsorientierung“ nicht außer Acht gelassen werden darf. Damit einher geht auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Zielen der Basisbildung, weshalb ich die Studie im folgenden Kapitel präsentieren werde.

3.2. Ziele und Zielgruppe – eine kritische Reflexion

Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 5) fragen danach, wer „Migrant_innen mit Basisbildungsbedarf/-bedürfnissen“ überhaupt sind. So stellen die Autor*innen beispielsweise fest, dass Gründe für einen Bedarf an Basisbildung nicht auf der individuellen oder kognitiven Ebene der Menschen liegen: „Vielmehr sind es Faktoren struktureller Mängel, Diskriminierungen und anderer Benachteiligungen, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche die Schule nicht besuchen oder trotz eines Schulbesuchs nicht ‚ausreichend‘ lesen und schreiben lernen können.“ (ebd.: 19) Vor allem Armut, Krieg und Konflikte sowie das „Frausein“, so die Autor*innen, führen oft dazu, dass der Schulbesuch in der Kindheit nicht erfolgen konnte. Die Mitarbeit im Haushalt oder die Betreuung von älteren oder jüngeren Familienmitgliedern sind nur einige von vielen Beispielen, die in Interviews mit Kursteilnehmenden genannt wurden (vgl. ebd.: 16f.). Auch die Fachgruppe Basisbildung schreibt, dass ein Basisbildungsbedarf aus begrenzten Möglichkeiten und erschwerten Zugängen resultiert, also „aus den aus gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen entstehenden Herausforderungen für die Menschen und ihr alltägliches Handeln“ und nicht aus „individuellen Defiziten“ (FAB 2017: 3).

Wurzenrainer und Hrubesch zeigen darüber hinaus auf, dass eine angenommene oder von der Gesellschaft postulierte „mangelnde Basisbildung“ negative Auswirkungen auf den Selbstwert der Menschen hat. Die Sorge, wegen geringer Kompetenzen keine Arbeit zu finden, wirkt sich auch auf andere Lebensbereiche der Menschen aus. Sie schränkt deren Handlungsspielräume und Sozialkontakte ein, „obwohl diese vielleicht gar nicht primär von

den Schriftsprachkompetenzen abhängig wären“ (Wurzenrainer/Hrubesch 2014: 21). Das nicht Beherrschen der dominanten Sprache löst bei vielen „ein Gefühl der Sprach- und Machtlosigkeit“ (ebd.: 22) aus. Außerdem zeigt sich in den Interviews der Studie „die Sorge, sich gegen Diskriminierung nicht ausreichend wehren zu können“ (ebd.). Die Autor*innen ziehen daraus den Schluss, dass Menschen mit „Basisbildungsbedarf“ oft weniger unter vermeintlich sichtbaren Auswirkungen wie Arbeitsplatzverlust oder Diskriminierung leiden, als viel eher unter den „resultierenden Aspekten auf der persönlichen Ebene: Angst, reduzierter Selbstwert, Rückzug“ (ebd.: 23).

In diesem Kontext ziehen die Autor*innen die Bezeichnung „Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen“ anstelle von „Migrant_innen mit Basisbildungsbedarf“ vor. Damit soll von „objektiv nachweisbaren Erfordernissen (Bedarfen)“ der Fokus weg, auf „subjektive Aspekte (Bedürfnisse)“ gelegt werden (ebd.: 23f.). Als zentrales Bedürfnis in ihrer Studie stellte sich jenes nach „Unabhängigkeit“, in Zusammenhang mit dem Wunsch die Sprache des Ankunftslandes zu beherrschen, heraus. Dieses Bedürfnis steht in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Bedarf und daraus wahrgenommenen Druck der Notwendigkeit von Schriftsprachkompetenz. „Diese Notwendigkeit wird einerseits meist mit Anforderungen, die der Arbeitsmarkt stellt, oder mit dem Wunsch von Eltern danach, dem Unterstützungsauftrag den Kindern gegenüber nachzukommen, in Verbindung gebracht.“ (ebd.: 26). Auch das „Bedürfnis nach Teilhabe und der aktiven Mitgestaltung des gesellschaftlichen Umfeldes (...) wurden oft als Auslöser für die Entscheidung, einen Basisbildungskurs zu besuchen, angeführt“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit dem selbstaufgelegten Ziel von Basisbildung, „Partizipation an Gesellschaft, Arbeitsmarkt und Weiterbildung“ (FAB 2017: 8) zu ermöglichen, hinterfragen Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 20) „das implizite Versprechen, mit besseren Lese-/Schreibkompetenzen auch eine höhere Arbeitsplatzsicherheit oder bessere ‚Lebenschancen‘ zu haben“. Sie kritisieren, dass die Beherrschung der Schriftsprache eben nicht Hand in Hand mit politischer und gesellschaftlicher Teilhabe von Migrant*innen geht. Beispielsweise sind eine Arbeitsberechtigung oder das Wahlrecht von der Basisbildung unabhängige Faktoren:

„Auf politischer Ebene steht in diesem Kontext dem Versprechen der ‚Integration durch Leistung‘ (...) eine Politik der Ausgrenzung gegenüber: Migrant_innen, die die sogenannte Integrationsvereinbarung erfüllen, erlangen damit zwar die Berechtigung, in Österreich

bleiben zu dürfen, echte Beteiligungsmöglichkeiten wie das Recht auf Arbeit oder auf Partizipation auf politischer Ebene (...) sind damit aber in der Regel nicht verbunden.“ (ebd.: 20f.)

Julia Rührlinger, die in ihrer Diplomarbeit (2011) untersucht, ob in Basisbildungskursen „Empowerment“ erreicht werden kann, unterscheidet zwischen einem marktorientierten und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis. In einem ganzheitlichen Bildungsverständnis geht es nicht um bloße Lernprozesse in hegemonialen Strukturen, sondern um bewusstseinsfördernde Bildung, durch die „Unterdrückte an einer sozialen Transformation zu ihren Gunsten teilhaben“ können (Rührlinger 2013: 124). „Empowerment“ wird hier als „Erweiterung und Nutzung von individuellen Möglichkeiten“ verstanden mit „Veränderung von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation“ als zentrale Elemente (ebd.: 125).

Die Fachgruppe Basisbildung definiert die Fokussierung auf „soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens“ und versteht Basisbildung als „die permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen“ (FAB 2017: 3). Diese Annahme spiegelt das globale Narrativ, dass Bildung empowert, geht aber von einem ganzheitlichen anstatt einem marktorientierten Verständnis aus.

Die Fachgruppe Basisbildung versucht dabei, mithilfe von kritischen, pädagogischen Konzepten² sowie politischer Bildung auf die Lebensrealitäten der Migrant*innen einzugehen. Basisbildung soll dabei auch „die Benennung von politischen Gegebenheiten, Verhältnissen und Missverhältnissen, das Darstellen der eigenen Position und das sprachliche Verstehen der Position anderer“ (ebd.: 9) fokussieren.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist dabei „die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und sprachlichen Normen, um der Hierarchisierung von Sprachen und Normen entgegenzuwirken“ (ebd.: 8f.). Auch Margaret A. Gibson und Jill P. Koyama (2011) stellen fest, dass Multilingualismus bzw. die Förderung der Erstsprache zentral ist, damit Migrant*innen erfolgreich am akademischen und sozialen Leben im Aufenthaltsland

² Die Fachgruppe Basisbildung (2017: 3) nennt hierzu beispielsweise kritische Pädagogik in der Tradition Paulo Freires, Migrationspädagogik u.a. nach Paul Mecheril und postkoloniale Theorien (Gayatri C. Spivak, Edward W. Said, Castro Varela), anhand derer sich die Prinzipien der Basisbildung orientieren.

teilnehmen können. Sie schreiben von einer Studie einer Schule für Migrant*innen aus Lateinamerika in den USA, die trotz einer offiziellen, staatlichen spaltenden Bildungspolitik, die auf „*English only*“ fokussiert, ein Curriculum zusammenstellte, welches erfolgreich Bilingualismus (Spanisch und Englisch) förderte (vgl. Gibson/Koyama 2011: 399).

In diesem Sinne sieht es die Fachgruppe Basisbildung als Aufgabe „ein didaktisches Setting zu planen, dass sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert“ (FAB 2017: 3). Zu „Basisbildungsbedürfnissen“ dürften nach diesen ersten Ausführungen neben individuellen Bedürfnissen vor allem Multilingualismus, bzw. die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie politische Bildung, welche die Klärung spezifischer rechtlicher Situationen beinhaltet, ausschlaggebend sein.

Auch Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 29) plädieren für „das Erkennen und Thematisieren der Schwierigkeit, dass es Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen unter den aktuellen gesetzlichen Bedingungen so gut wie unmöglich gemacht wird, einen Daueraufenthaltstitel oder die Staatsbürger_innenschaft zu erlangen“. Im Sinne einer politischen Bildung und gewollten Ermächtigung, muss, nach ihnen, die spezifische rechtliche Situation berücksichtigt werden:

„Lernangebote müssen in diesem Zusammenhang nicht nur Strategien zur Wehr gegen Diskriminierung und Rassismus vermitteln, sondern auch zum Einschätzen der persönlichen Situation ermächtigen und wenigstens ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das Nicht-erfüllen-Können gesetzlicher Vorgaben kein Ausdruck persönlichem Unvermögens, sondern einer offenbar auf Ausgrenzung bestimmter Migrant_innengruppen abzielenden Gesetzgebung ist.“ (ebd.: 29)

In diesem Sinne kann Basisbildung „individuelle Handlungsspielräume (bzw. deren Grenzen)“ sichtbar machen und dabei unterstützen, „Ungerechtigkeiten bzw. Formen der Diskriminierung auch zu verstehen und sich dagegen zu wehren“ (ebd.: 30). Sie fordern weiters:

„Basisbildung, die auf Handlungsfähigkeit abzielt, muss über allgemein gesellschaftlich-politische bzw. berufliche Bedarfe (z.B. Bestehen der Prüfung für die Integrationsvereinbarung, Erfüllen konkreter Anforderungen eines Arbeitsplatzes, ...) hinausgehen, ohne diese zu ignorieren.“ (ebd.)

Auch Hrubesch sieht in der Verschränkung des Feldes Deutsch als Zweitsprache mit staatlichen Bestrebungen im Rahmen der „Integrationsvereinbarung“ einen wesentlichen Teil der Problematik, wenn es darum gehen soll, Bildungsangebote bedürfnisorientiert

umzusetzen. Kursförderungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind, „spätestens seit dem ersten Verschärfen der Integrationsvereinbarung im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2006“ (Hrubesch 2013: 60) in der Regel abhängig vom Aufenthaltsstatus oder Arbeitsmarktzugang der Lernenden. So gibt es Fördermaßnahmen für geflüchtete Personen, oder für AMS-Gemeldete, was zu Ausschlusskriterien gegenüber Personen mit einem anderen Rechtsstatus führt. Hrubesch kritisiert,

„dass statt eines lernerInnen- und ziel- bzw. kompetenzorientierten Beratungsangebotes eigentlich nur noch ein Blick auf das Visum der InteressentInnen nötig wäre, um einen Kurs zu finden. Es könnte vorkommen, dass Person X aufgrund der Vorkenntnisse und Ziele eigentlich in Kurs A passen würde, dort aber aufgrund des rechtlichen Status ‚nicht zugelassen‘ wäre und Kurs B besuchen ‚müsste‘“ (ebd.: 61).

Personen mit Basisbildungsbedürfnissen, die eindeutig zur Zielgruppe, der im Rahmen der IEB geförderten Kurse gehören, können also gleichzeitig Personen sein, die dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz unterliegen und damit verpflichtet sind, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen (vgl. ebd.).

Spannungsfelder wie dieses, die sowohl die Zielgruppe, die Ziele, als auch die Abhängigkeit von Fördergeber*innen werden in meiner Feldforschung in drei „Mama-lernt-Deutsch“-Kursen anbietenden Vereinen genauer betrachtet. Im Folgenden soll es also um die Lebenswelten der Teilnehmenden gehen, als auch um die Praxis und die Realitäten in der Basisbildung aus Sicht von Teilnehmenden und Basisbildner*innen.

4. Feldforschung

Die erhobenen Daten meiner Feldforschung lassen sich in drei Ebenen einteilen, auf die ich im Folgenden einzeln eingehen werde. Die Kategorien der jeweiligen Ebenen ergeben sich durch die Datenanalyse nach der *Grounded Theory*.

Auf der Mikroebene, auf die ich als erstes eingehen werde, betrachte ich insbesondere die Lebenswelten sowie die (Lern-)Ziele der Teilnehmenden der „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse. Warum besuchen sie einen Basisbildungskurs? Was sind ihre Ziele und welche Herausforderungen stellen sich ihnen im Alltag? Was bedeutet Basisbildung für die Zielgruppe der Frauen mit Deutsch als Zweitsprache, die in Österreich leben? Solche und ähnliche Fragen wurden in den Interviews behandelt.

Auf der Mesoebene spielen die Bildungsträger*innen eine zentrale Rolle. Damit sind die Vereine gemeint, die Basisbildung anbieten und durchführen, weshalb hier die Ansichten, Ziele und Praxiserfahrungen von Kursleiter*innen sowie Projektleiter*innen dargestellt werden. Hier fließen insbesondere auch die Beobachtungen aus der teilnehmenden Beobachtung mit ein.

Auf der Metaebene gehe ich auf strukturelle Rahmenbedingungen ein, die sich zu einem Großteil aus Vorgaben durch Fördergeber*innen speisen. Die dadurch entstehenden Abhängigkeiten, Herausforderungen und Spannungsverhältnisse sollen in Anbetracht dessen betrachtet werden, wie Basisbildner*innen in der Praxis der Basisbildung damit umgehen, was aus Sicht zweier Projektkoordinatorinnen erläutert wird.

Dieses Kapitel dient in erster Linie der Darstellung meiner analysierten empirischen Daten. In der Conclusio sollen die Ergebnisse dann zusammengetragen werden und mit Literatur sowie der anthropologischen Politikanalyse ergänzt werden.

4.1. Mikroebene: Teilnehmende und ihre Lebenswelten

Die hier vorgestellten Kategorien entspringen den Gesprächen mit verschiedenen Frauen, die zum Zeitpunkt der Erhebung „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse besuchten. Zentral sind dabei die vier Interviews mit insgesamt sechs Teilnehmerinnen (zwei Frauen führten Einzelinterviews und vier jeweils zu zweit ein Interview).

4.1.1. „Ich muss besser werden“ – Druck nach Schriftsprachkompetenz

Deutsch zu lernen, scheint oberste Priorität für die Teilnehmenden der Basisbildungskurse zu haben. Sätze wie „Zuerst muss ich Deutsch lernen.“, „Ich muss mehr Deutsch lernen.“, und „Ich muss besser werden.“ waren in den Interviews mit Teilnehmenden bei fast allen Themen im Vordergrund. Ob Alltag, Familie, Ausbildung, Arbeit oder Zukunftswünsche – der Wunsch nach einer besseren Beherrschung der deutschen Schriftsprache scheint an erster Stelle zu stehen.

Einige der von mir interviewten Frauen lernten schon in ihren Herkunftsländern Deutsch und fuhren damit fort, sobald sie in Österreich waren. Der Weg des Deutsch Lernens, vor allem in Österreich, ist dabei ein steiniger. Er ist von Hürden und Herausforderungen gekennzeichnet und verläuft nicht linear, wie die Erzählungen der Frauen zeigen. Auf diesem Weg vergingen bei einigen Frauen zum Beispiel mehrere Jahre, in denen Kursbesuche, oder auch das selbstständige Lernen zu Hause aus verschiedenen Gründen nicht möglich war, unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen oder von vorne begonnen wurde. Oft mussten Kurse desgleichen Niveaus wiederholt werden, um Vergessenes neu zu lernen.

Einer der häufigsten Gründe für die Unterbrechung eines Kursbesuchs bzw. des Deutsch Lernens sind Schwangerschaften sowie die anschließende Kinderbetreuung von kleinen und oft auch mehreren Kindern, für die die Frauen in vielen Fällen alleine zuständig sind. Reguläre Deutschkurse abseits der Basisbildung bieten in der Regel keine Kinderbetreuung an. Zudem erschweren die Umstände des Mutter Daseins nicht nur die Suche nach geeigneten Deutschkursen, sondern auch das selbstständige Üben zu Hause. Viele berichten, dass sie nach einer Schwangerschaft und der damit einhergehenden Unterbrechung des Lernens vieles der bis dahin schon erlernten Deutschkenntnisse wieder vergessen haben und das Gefühl haben, von Neuem anfangen zu müssen. Solche Umstände führen zu Lern-Misserfolgen bzw. Rückschlägen und damit auch zu Frustration.

Das Gefühl, nicht gut genug zu sein, oder nicht schnell genug Deutsch lernen zu können, ist dabei sehr belastend und wird durch die oft alleinige Verantwortung für ein Kind noch verstärkt. Mehrere Frauen berichten, dass sie wegen der Kinder gezwungen sind, zu Hause bleiben zu müssen und keine Zeit zum Deutsch lernen haben. Sie äußern dabei Gefühle von

Stress, Unsicherheit und Einsamkeit bis hin zu Gefühlen der Ohnmacht und Machtlosigkeit (vgl. Interview mit TN1, 24.01.2020; Interview mit TN2, 24.01.2020; Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019).

Die Erzählungen von Teilnehmerin 2 veranschaulichen die Belastung, die durch den Druck des Deutsch Lernens in Zusammenhang mit dem Dasein als Frau entstehen. Sie erzählt, wie ihre Pflichten als Frau (sowohl als Tochter, als Ehefrau, als auch als Mutter), ihren eigenen Bedürfnissen, insbesondere dem Wunsch nach Bildung, in die Quere kommen.

Teilnehmerin 2 musste sich schon früh um ihre Familie kümmern. Mit 15 Jahren immigrierte sie mit ihren Eltern nach Europa. Ihre Mutter musste sich um die Großeltern kümmern, weshalb sie als Tochter dem Vater bei der Arbeit helfen musste und ihre eigene Schulbildung nicht fortführen konnte. Sie besuchte daher nur 9 Jahre lang in ihrem Herkunftsland eine Schule und stand dann ihrer Familie als ökonomische Arbeitskraft bei (vgl. Interview mit TN2, 24.01.2020). Das „Frausein“ mit Folge des Nichtbesuchs der Schule in der Kindheit ist ein häufiger Grund für den Bedarf an Basisbildung, schreiben auch Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 16).

Seit fast 10 Jahren lebt Teilnehmerin 2 mit ihrem Mann nun in Österreich. Anfangs lernte sie schnell Deutsch, doch wiederum unterbrachen familiäre Pflichten diesen Weg der Weiterbildung. Sie musste sich um die gemeinsamen Kinder kümmern und half ihrem Mann bei der Arbeit in einem Restaurant. Sie arbeitete dort 20 Stunden, damit sie nachmittags bei den Kindern zu Hause sein konnte. Von den Deutschkursen, die sie besuchte, als sie nach Österreich gekommen ist, hat sie schon wieder alles vergessen, erzählt sie (vgl. Interview mit TN2, 24.01.2020).

Teilnehmerin 2 hat mit ihrem Mann drei Kinder (11, 9, und 2). Mittlerweile ist ihr Mann selbstständig und verreist beruflich viel in andere Länder, weshalb sie allein mit den Kindern in Wien wohnt. Obwohl der Mann nicht da ist, stellt dieser viele Ansprüche an sie und verlangt beispielsweise, dass sie jeden Tag kocht und zu Hause bei den Kindern bleibt. Warum sie weiter Deutsch lernen möchte, kann er nicht nachvollziehen:

„Ich kann zu Arzt, Kinderarzt [gehen], viele verschiedene machen; kann lernen, malen, kann Sport machen, alles. Aber [ich] kann nicht sprechen, das Problem. [Ich] kann nur zu Hause [sein]. Mein Mann sagen, wieso du jeden Tag was machen, besser du zu Hause. Nein, ich nicht zu Hause! Ich muss lernen. Ich muss mit anderen sprechen. Aber ich geboren dritte Kind, ich zu Hause, immer weinen.“ (ebd.)

Sie berichtet, dass sie aufgrund der Geburt des dritten Kindes immer traurig war und viel geweint hat. Sie erzählt von ihrer Frustration darüber, dass sie mit ihrem Alter (damals 34) noch ein Kind bekommen hat und dadurch wieder zu Hause bleiben musste. Es belastet sie, dass sie dadurch ihre eigene berufliche Ausbildung wieder nach hinten verschieben muss. Diese ungeplante (bzw. von ihr ungewollte) Schwangerschaft lösten bei ihr Emotionen wie Nervosität, Traurigkeit und Vergesslichkeit aus (vgl. ebd.).

Sie klagt auch darüber, dass sie das Sprechen üben müsse, aber zu Hause niemanden dafür hat. Sie selbst könne nicht so gut Deutsch sprechen wie ihre Kinder. Diese haben Deutsch in der Schule gelernt und weisen die Mutter auch immer auf ihre Fehler hin. Ihre Kinder wollen aber zu Hause nicht Deutsch sprechen. Teilnehmerin 2 hat früher versucht allein zu üben, indem sie *Youtube*-Videos geschaut oder Radio gehört hat, doch das hat nicht viel geholfen und sie hat immer wieder alles vergessen, meint sie. Allein kann sie das Sprechen nicht üben, beschwert sie sich. Der aktuelle Besuch eines Basisbildungskurses ist nur aufgrund der angebotenen Kinderbetreuung möglich, in welches sie ihr zweijähriges Kind gibt. Nach dem Kurs geht sie nach Hause und kümmert sich wieder um ihre Kinder. Sie würde gerne arbeiten, doch das ist aufgrund der Betreuung ihrer Kinder nicht möglich (vgl. ebd.).

Auch Teilnehmerin 1 berichtet von ihrem persönlichen Kampf, Deutsch zu lernen und den Hürden, die sie dabei erlebt. Auch bei ihr wird das Deutschlernen vor allem durch die Kindererziehung und die fehlende Unterstützung dabei erschwert. Schon in ihrem Herkunftsland besuchte sie einen Deutschkurs und fuhr mit dem Lernen, sobald sie in Österreich war, an einer Privatschule fort. Eine Schwangerschaft beendete vorzeitig den Kursbesuch. Die Betreuung ihres Babys stellte eine Hürde sowohl für die Suche nach einem neuen Deutschkurs als auch für das selbstständige Lernen zu Hause dar. Von den österreichischen Behörden wurde ihr gesagt, dass sie drei Jahre lang warten müsse, bis das Kind alt genug ist, um einen Kindergarten zu besuchen. Davor sei ein Deutschkurs aufgrund der Kinderbetreuung nicht möglich (vgl. Interview mit TN1, 24.01.2020).

Seit der Geburt ihres Kindes, scheint die Kinderbetreuung ihren Alltag und ihr Leben zu strukturieren und dadurch auch einen wesentlichen Einfluss auf das Deutsch lernen zu haben. Im Alltag unternimmt sie nicht viel und ist immer mit ihrem Kind allein. Sie hätte gerne mehr Zeit zum Lernen. Vor allem mit dem Reden hat sie Probleme, sagt sie, da sie

niemanden zum Üben hat. Wie bei Teilnehmerin 2, ermöglichte erst die Kinderbetreuung in der Basisbildung den Besuch eines weiteren Kurses (vgl. ebd.).

Thematisch möchte Teilnehmerin 1 im Kurs alles lernen, was sie braucht, um in Österreich eigenständig leben zu können und nicht auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein. So wie Teilnehmerin 2 erhofft sie sich mit besseren Deutschkenntnissen mehr Selbstständigkeit. Teilnehmerin 2 stört es beispielsweise, andere immer um Hilfe bitten zu müssen, wenn sie etwas nicht versteht. Sie würde gerne mit den Eltern von Mitschüler*innen ihrer Kinder sprechen können. Auch Ärzt*innenbesuche oder den anstehenden Umbau ihrer Küche möchte sie selbstständig erledigen und sich dabei gut ausdrücken können (vgl. Interview mit TN2, 24.01.2020).

Der Wunsch nach Selbstständigkeit zieht sich als Motiv fürs Deutsch lernen durch alle Interviews mit Teilnehmenden. Dieser Wunsch nach Unabhängigkeit steht in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Druck von Schriftsprachkompetenz. Die gesellschaftliche Notwendigkeit danach äußert sich etwa auch mit „dem Wunsch von Eltern (...), dem Unterstützungsauftrag den Kindern gegenüber nachzukommen“ (vgl. Wurzenrainer/Hrubesch 2014: 26). So hofft etwa Teilnehmerin 6, dass sie bald besser Deutsch sprechen wird, um ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen zu können. Sie gibt sich selbst die Schuld dafür, dass ihr Kind nicht so gut in Deutsch ist, was sie sehr belastet. Wegen ihr habe ihr Sohn nicht viele Möglichkeiten, sagt sie (vgl. Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019).

Der gesellschaftliche Bedarf an nahezu perfekten Deutschkenntnissen steht dabei im Widerspruch zu passendem Angebot oder Möglichkeiten, insbesondere für Mütter, die ein Bedürfnis nach Kinderbetreuung haben (vgl. Wurzenrainer/Hrubesch 2014: 26). Die in der Basisbildung angebotene Kinderbetreuung, ist für viele Frauen der ausschlaggebende Grund, überhaupt einen Deutschkurs besuchen zu können. Kinderbetreuung ermöglicht es ihnen, sich Zeit für sich bzw. zum Lernen zu nehmen und sich zu konzentrieren.

Schuldgefühle, Gefühle des „nicht-könnens“ oder der Abhängigkeit sind Resultate des erlebten Drucks nach Schriftsprachkompetenz. Die von mir interviewten Frauen führten das Interview mit mir auf Deutsch und meistern ihr Leben in Wien eigenständig. Diese Selbstständigkeit und schon vorhandene Deutschkenntnisse werden oft nicht gesehen, sowohl von ihnen selbst nicht als auch von der Gesellschaft nicht. Diverse Kenntnisse, die

die Frauen mitbringen, seien es berufliche, sprachliche oder sonstige, werden nicht anerkannt, etwa wenn es um die Arbeitssuche geht. Dies schlägt sich auch in dem Selbstbild der Frauen nieder, die ständig das Gefühl haben, noch nicht gut genug in Deutsch zu sein und noch mehr leisten zu müssen.

4.1.2. „Kein Deutsch, keine Arbeit!“

Obwohl sich Basisbildung an Menschen mit wenig bis keine Schulbildung richtet, lernte ich in meiner Forschung einige Teilnehmerinnen kennen, die in ihren Herkunftsländern höhere Bildungsabschlüsse absolviert haben und auch einige, die eine langjährige Arbeitserfahrung in einem spezialisierten Arbeitsbereich haben. Keine von diesen Frauen konnte, seitdem sie in Österreich sind, ihren gelernten Beruf weiter ausüben. Ausbildungen aus dem Ausland werden in Österreich oft nicht anerkannt oder müssen in komplizierten und langwierigen Verfahren erst nostrifiziert werden. Den Frauen wurde von verschiedenen Stellen aus klar und deutlich vermittelt, dass sie ohne Deutschkenntnisse weder eine Ausbildung noch eine Arbeitsstelle bekommen könnten. Für viele Aus- oder Weiterbildungen wird Deutsch auf dem Niveau B2 des GER vorausgesetzt und auch vom AMS werden die Frauen zuerst an einen Deutschkurs verwiesen. So erzählt etwa eine Teilnehmerin:

„Ich muss Deutsch lernen B1 [für mein Visum] und eine Ausbildung machen mit B2. Ich will eine Ausbildung machen, weil in meiner Heimat habe ich als Lehrerin gearbeitet auf der Universität, Informatik. Aber hier, kein Deutsch, keine Arbeit! Schwierig, aber man muss Deutsch lernen.“ (Interview TN3 und TN4, 24.01.2020)

Später fügt sie noch hinzu:

„Ich arbeite in meiner Heimat (...) vier Jahre als Lehrerin, Matura, Informatik. (...) Aber AMS sagt nein, du musst machen einen Deutschkurs, kein Sprechen, keine Arbeit. Ist schwierig für mich, Geld nicht so viel...“ (ebd.)

„Kein Deutsch, keine Arbeit!“ – darin sind sich die von mir interviewten Frauen einig. Die Erfordernisse scheinen sich dabei auf nachweisbare Deutschkenntnisse zu beschränken, ungeachtet einer womöglich schon vorhandenen Kommunikationsfähigkeit im Alltag. Auch eine andere Teilnehmerin erzählt von Schwierigkeiten im Bereich Arbeit, nicht anerkannte Ausbildungen und vorausgesetzte Sprachkenntnisse:

„Ich bin Elektroingenieurin. Wenn ich hierhergekommen bin, alle sagen, dass nicht Arbeit, weil ich kein Deutsch spreche. Und ich besuche verschiedene, mit AMS A1, A1+, A2, A2+

und jetzt B1. Aber nicht Arbeit mit Elektroingenieur, weil, das ist schwierig, weil ich auf die Universität gehen [muss], vier Jahre noch. Ich bin jetzt 52 Jahre. Das ist schwierig.“ (ebd.)

Die Frauen haben zum Ziel, erstmal schnell Deutsch zu lernen, um dann erneut eine Ausbildung oder einen Beruf in einem anderen Bereich beginnen zu können. Eine einzige Gesprächspartnerin erzählt mir davon, dass sie als ausgebildete Pädagogin während des Nostrifizierungsprozesses ihres Abschlusses als Assistenzpädagogin in einem Kindergarten arbeitet (vgl. Feldtagebuch 28.11.2020). Die meisten der anderen sind dazu gezwungen, in Österreich einen beruflichen Neuanfang zu starten, der für sie mit einem Deutschkurs startet.

Die finale Stufe der Basisbildungskurse ist Deutsch auf dem Niveau B1 und wird mit der Sekundarstufe 1 gleichgestellt, was eine berufliche Ausbildung der Sekundarstufe 2 ermöglicht (vgl. BMBWF 2019: 9f.). Damit soll das Ziel erreicht werden, mit Basisbildung die „Einstiegsvoraussetzungen für weiterführende Bildungsangebote im formalen und nicht-formalen Bildungsbereich oder für die arbeitsmarktorientierte Weiterentwicklung“ (IEB 2019: 6) zu erreichen. Die Erwartungen der Teilnehmerinnen decken sich mit diesem offiziellen Ziel, welches implizit verspricht, dass mit Deutschkenntnissen eine Arbeitsstelle gesichert ist. Dass das Finden einer Arbeit oder einer geeigneten Ausbildung aber auch von anderen Faktoren abhängt, als bloß von Deutschkenntnissen, wird dabei nicht thematisiert.

Neben dem steinigen Weg des Deutsch Lernens ist für viele eine neue Ausbildung, die oft mehrere Jahre in Anspruch nimmt, aufgrund ihres Alters, Kinderbetreuungspflichten, usw., kaum möglich. Welche Auswirkungen hat es zudem für die Frauen, wenn ihre eigenen Ausbildungen sowie beruflichen Kompetenzen und anderweitige Sprachkenntnisse nicht anerkannt werden? Wenn eine ausgebildete und erfahrene Elektroingenieurin nun eine Arbeit in einem völlig anderen Bereich, nämlich in der Betreuung von Kindern, in Betracht zieht, da sie sich mit über 50 Jahren als zu alt befindet, um erneut auf die Universität zu gehen (vgl. Interview TN3 und TN4, 24.01.2020)? Laut Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 21) wirkt sich eine angenommene „mangelnde Basisbildung“ negativ auf den Selbstwert der Menschen aus und schränkt Handlungsspielräume und Sozialkontakte ein. Weiters löst das nicht Beherrschen der dominanten Sprache ein Gefühl der Sprach- und Machtlosigkeit aus (ebd.: 22).

Ein Gefühl des Nicht-Könnens und der sozialen Isolation zieht sich durch mehrere Interviews. Teilnehmerin 1 meint etwa, sie „macht nichts“, ist ständig nur Zuhause und immer allein mit ihrem Kind (vgl. Interview TN1, 24.01.2020). Das Erlernen von Deutsch auf dem Niveau, welches sie für eine Ausbildung als Krankenpflegerin braucht, falle ihr außerdem sehr schwer. Um Deutsch zu lernen, braucht sie viel Zeit, erklärt sie, die sie nicht hat, da sie schnell eine Arbeit finden muss. Mehr Zeit zum Lernen und noch mehr Zeit für eine Ausbildung aufzuwenden, ist für sie schwer vorstellbar (vgl. Interview TN1, 24.02.2020).

Wie Teilnehmerin 1, erzählt auch Teilnehmerin 6, dass sie früher schon besser in Deutsch war, nun aber aufgrund von privaten Problemen viel vergessen hat. Sie beklagt im Laufe des Interviews immer wieder, dass sie in Deutsch immer schlechter, anstatt besser werde. Sie gibt sich außerdem die Schuld dafür, dass ihr Sohn ebenfalls nicht gut in Deutsch ist, was sie sehr belastet. Sie hätte gern mehr Kontakt zu anderen Menschen, aber „kann nicht“, da sie erst besser Deutsch sprechen können muss, sagt sie (vgl. Interview TN5 und TN6, 18.12.2019).

Ein Semester für B1 ist außerdem zu kurz, meinen viele Teilnehmerinnen, die Kurse oft mehrmals wiederholen. Viele unternehmen auch eigenständige Versuche, zusätzlich Deutsch zu lernen, ihnen fehlt aber die Zeit, zu Hause das Gelernte zu wiederholen bzw. generell Zeit zum Üben (vgl. Interview mit TN 5 und TN 6, 18.12.2019).

Auch das Erreichen der österreichischen Staatsbürger*innenschaft ist Thema für die Frauen und Grund dafür, warum immigrierte Frauen Deutsch lernen möchten bzw. müssen. Zur Erreichung der Staatsbürger*innenschaft braucht es neben einer Reihe anderer Kriterien Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des GER (vgl. wien.gv.at). Selbst wenn Deutsch auf dem Niveau von B1 erreicht wird, stellen die anderen Auflagen eine große Hürde dar und Anwärter*innen ist oft nicht bewusst, was von ihnen verlangt wird. Teilnehmerin 2 berichtet von einem Bekannten, der alle „Papiere“ eingereicht hat, nun aber seit zwei Jahren auf eine Antwort wartet. Teilnehmerin 2 ist sich daher nicht sicher, ob sie trotz aller notwendigen Voraussetzungen jemals eine österreichische Staatsbürger*innenschaft bekommen wird (vgl. Interview mit TN2, 24.01.2020).

Zurecht kritisieren Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 20f.), dass die Beherrschung der Schriftsprache nicht Hand in Hand mit politischer und gesellschaftlicher Teilhabe von

Migrant*innen geht. Beispielsweise sind eine Arbeitsberechtigung oder das Wahlrecht von der Basisbildung unabhängige Faktoren. Das Versprechen „Integration durch Leistung“ steht einer Politik der Ausgrenzung gegenüber – ohne echte Beteiligungsmöglichkeiten. Was passiert, wenn Frauen nach besuchtem B1-Kurs dennoch keine Ausbildung oder Arbeit bekommen? Welche Auswirkungen hat das Versprechen mit Deutsch eine Ausbildung/Beruf erreichen zu können, wenn das Versprechen nicht gehalten werden kann? Das sind alles noch ungeklärte Fragen.

4.1.4. „Es geht nicht nur ums Deutsch lernen.“

Obwohl die Teilnehmerinnen zu den Basisbildungskursen einfach „Deutschkurse“ sagen, heben sie diese in den Erzählungen deutlich von herkömmlichen Kursen ab. Insbesondere der Wunsch nach mehr Selbstständigkeit scheint in den „Mama-lernt-Deutsch“-Kursen besser befriedigt werden zu können. Die Frauen betonen dabei immer wieder, dass es hier „um mehr“ als nur um das Deutsch lernen ginge. Die Teilnehmerinnen interessieren im Kurs insbesondere jene Themen, die nützlich für das alltägliche Leben und Zurechtkommen in Wien sind. Sie berichten, dass sie dazu im Kurs viele Dinge gelernt haben. Teilnehmerin 5 beispielsweise sagt:

„Wenn ich hierherkomme, habe ich viele Sachen gelernt, nicht nur Deutsch. [Trainerin B] hat uns viele Sachen beigebracht, mit Kochen oder Baby. Wir lernen über alles im Leben. (...) Ich lerne viel von [den] Frauen hier. Ich glaube, wenn ich in einen anderen Kurs gehe, lerne ich nur Deutsch.“ (Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019).

Auch Teilnehmerin 6 berichtet, dass die Trainerin „bei allen Sachen im Leben“ hilft, wie etwa beim Erstellen eines Lebenslaufes, oder bei der Arbeitssuche. Aber auch Themen wie Kochrezepte lernen sie hier, oder wie sie sich im Wiener Straßenverkehr zurechtfinden können (vgl. ebd.). Auch Teilnehmerin 1 mag die Trainerin sehr, da sie immer „bei allen Problemen hilft“ (Interview mit TN1, 24.01.2020). Die Trainerinnen helfen dabei zum Beispiel mit AMS-Briefen, mit E-Mails, oder Angelegenheiten des Sozialamts. Wichtige Themen für die Frauen sind Gesundheit, Krankheit, Körper oder Themen rund um Kinder, wie etwa Schule, Elterngespräche usw. Teilnehmerin 3 erzählt begeistert, dass sie seitdem sie den Kurs besucht, ohne Angst oder Stress haben zu müssen, zu ihrem Kinderarzt gehen kann, da sie nun mit diesem sprechen kann (Interview mit TN3 und TN4, 24.01.2020). Teilnehmerin 4 erzählt, dass sie früher vieles nicht verstanden hat, sich das aber nun vor

allem in den Themenbereichen Gesundheit und Schule geändert hat. Sie findet den Kurs hier besser, als etwa ein Kurs beim AMS, wo es nur ums Lernen ging, erzählt sie (vgl. ebd.). Die Themen in den Basisbildungskursen sind also an die Lebenswelten der Teilnehmerinnen angepasst und finden Anwendung in deren Alltag. Sie sind lebenswelt- und bedürfnisorientiert. Dadurch entsteht unter anderem die Abgrenzung zu herkömmlichen Deutschkursen.

Aber auch in Bezug auf das Deutschlernen selbst, sehen die Teilnehmerinnen Unterschiede. Hierbei heben sie insbesondere hervor, dass es nicht um ein schnelles Abhandeln der Grammatik geht, sondern, dass sie viel und ausreichend Zeit für die einzelnen Themen haben. So können sie auch ausreichend das Sprechen üben. Teilnehmerin 1 etwa berichtet, dass sie mit dem Reden große Probleme hatte, da sie immer allein war und niemanden zum Üben hatte. Nun fühlt sie sich im Kurs sehr sicher und hat keine Angst mehr vor dem Sprechen (Interview mit TN1, 24.01.2020). Die Trainerin erklärt alles so lange, bis es alle verstanden haben und ist vor allem bei der Grammatik sehr geduldig, lobt auch Teilnehmerin 6. Sie schätzt zudem, dass es kein Problem ist, wenn sie aufgrund anderer Termine mal nicht kommen kann, oder etwa aufgrund der Kinder in der Früh zu spät kommt (Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019). Teilnehmerin 3 mag außerdem die Abwechslung im Kurs: vom Computertag, über Wortspiele, bis hin zu Grammatik und verschiedenen Themen – sie findet den Kurs perfekt (Interview mit TN3 und TN4, 24.01.2020). Früher hat sie Deutsch gehasst, meint sogar Teilnehmerin 5. Seitdem sie diesen Kurs hier besucht, mag sie aber Deutsch und würde am liebsten jeden Tag lernen (Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019).

Die Frauen berichten nur positives vom Kurs. Bei der Frage, ob es auch Verbesserungsvorschläge gibt, oder etwas fehlt, meinen sie überzeugt, dass alles perfekt wäre. Auf jeden Fall wollen die Frauen auch mir ein positives Bild der Basisbildungskurse und insbesondere der Trainerinnen zeichnen. Es ist eine große Wertschätzung zu sehen, die die Basisbildungskurse zu etwas besonderen für die Frauen machen.

4.1.5. Sozialkontakte und ein besseres persönliches Befinden

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die soziale Komponente, die in der Basisbildung gestärkt wird. Nicht nur eine gute Beziehung zur Trainerin scheint wesentlich, damit sich

ein Gefühl der Sicherheit einstellt, die das Lernen in einer wirkungsvolleren Atmosphäre stattfinden lässt. Der regelmäßige Besuch eines Kurses und der damit hergestellte Kontakt zu anderen Menschen wird von den Frauen ebenfalls sehr positiv hervorgehoben. Viele Frauen berichten von Einsamkeit, bevor sie einen Basisbildungskurs besuchten. So berichtet etwa Teilnehmerin 5, dass sie früher mit ihrem Kind immer allein war und es oft Wochen gab, in denen sie mit niemanden geredet hat. Das hat sie psychisch sehr belastet (vgl. Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019). Einige der Ehemänner, der von mir interviewten Frauen sind arbeitsbedingt oft abwesend und leisten kaum Unterstützung, erzählen verschiedene Frauen.

Lediglich Teilnehmerin 2, die zum Zeitpunkt des Interviews erst ganz neu im Basisbildungskurs war, meinte, dass sie keinen besonderen Wert darauflegte, im Kurs mit den anderen Frauen zu sprechen oder Freundinnen zu finden. Doch auch sie beklagt, dass sie immer allein mit ihren Kindern ist und so weder arbeiten noch sich auf das Deutsch lernen konzentrieren kann. Durch das fehlende soziale Netzwerk kann sie ihren eigenen Bedürfnissen und Zielen nicht nachgehen (Interview mit TN2, 24.01.2020).

Manche Teilnehmerinnen haben außerhalb des Kurses keinen Kontakt miteinander, doch die Frauen sind sich einig, dass es keine erwähnenswerten Konflikte gibt. Sie haben seit dem Kurs Freundinnen aus vielen unterschiedlichen Ländern und es gibt hier keine „Rassisten“, bemerken sie. Trainerinnen berichten mir später, dass es in den Kursen sehr wohl auch zu Konflikten und Spannungen kommen kann, doch diese halten sich meist in kleinem Rahmen. Den Teilnehmerinnen war es allerdings sichtlich wichtig, ein positives Bild der Basisbildungskurse zu zeichnen, was auch dafür spricht, dass sie sich sehr wohl in diesen fühlen. Eine grundsätzlich entspannte, offene und teils vertraute Atmosphäre unter den Teilnehmenden war auch von mir zu beobachten.

Auffallend ist, dass jene Frauen, die schon länger Kursteilnehmerinnen sind, von einer sehr positiven Veränderung ihres sozialen Netzwerks seit dem Kursbesuch berichten. Teilnehmerin 5 erzählt etwa, dass sie erst seit dem Basisbildungskurs Freundinnen hat und mit diesen auch viel abseits des Kurssettings unternimmt. „Das Leben ist anders, es ist besser“, meint sie sogar (Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019). Auch Teilnehmerin 6 (ebd.), Teilnehmerin 3 und Teilnehmerin 4 (Interview mit TN3 und TN4, 24.01.2020) berichten, dass sie mit einigen Frauen Freundschaften geschlossen haben und gemeinsam

verschiedene Dinge unternehmen, wie etwa spazieren gehen, einkaufen, picknicken usw. Zwischen einigen entstand zudem eine innige Bindung, die psychische und emotionale Unterstützung bietet. Dies ist vor allem im Gespräch mit Teilnehmerin 5 und Teilnehmerin 6 bemerkbar, da Teilnehmerin 5 ihre Kollegin im Gespräch immer wieder emotional aufbaut und tröstet.

Die in der Basisbildung vorgesehenen Gruppenausflüge tragen zusätzlich dazu bei, dass die Gruppe enger zusammenfindet. Einige Teilnehmerinnen erzählen begeistert von den verschiedenen Ausflügen und fantasieren, wo es wohl das nächste Mal hingehet. Die soziale Komponente, die einen unterstützenden Einfluss auf die Lebenswelten der Teilnehmenden hat, wirkt also auch über die Grenzen des Kurses hinweg und kann somit als nachhaltig betrachtet werden. Zudem führt solch ein soziales Netzwerk auch dazu, dass andere Frauen von den Kursen hören und die Kurse weiterempfohlen werden. Dadurch können auch Frauen erreicht werden, die ansonsten eventuell kein passendes Kursangebot gefunden hätten.

Die Grundstimmung im Kurs wird auch von den jeweiligen Trainerinnen mitgetragen. Eine positive Beziehung zur Trainerin sticht in allen Interviews mit Teilnehmerinnen hervor. „Für mich ist sie wie eine Schwester“, sagt sogar Teilnehmerin 3 (Interview mit TN3 und TN4, 24.01.2020). Eine positive Beziehung zur Trainerin scheint wesentlich dazu beizutragen, dass sich die Teilnehmerinnen wohl fühlen und eine Kursatmosphäre frei von Stress und Zwang entsteht. Dies ist wiederum ein besonderes Merkmal der Basisbildungskurse, die dadurch Lernpotentiale freisetzen, die dem Ziel der Selbstermächtigung näher kommen können.

4.1.6. Diskriminierungserfahrungen und Vorteile von Frauengruppen

Die Teilnehmerinnen heben von sich aus positiv hervor, dass es keine „Rassisten“ im Kurs gibt. Das unterstreicht deren Lebenserfahrung, dass Rassismus im Alltag der Teilnehmerinnen ein wiederkehrendes Phänomen ist. Auf meine Frage, wie ihr Alltag in Wien aussieht, erzählen einige von sich aus von rassistischen oder auch sexistischen Erfahrungen, die sie hier gemacht haben. Zum Beispiel zählen Teilnehmerin 5 und 6 Orte auf, wo sie nicht überall schon diskriminierende Begegnungen hatten: auf der Straße, im Park, oder in Geschäften. Teilnehmerin 5 berichtet:

„Ja, manchmal in einem Monat drei oder viel Mal Rassismus und manchmal ist es gut und nie im Monat. Im Sommer, weil, viele bleiben auf der Straße oder im Park, haben wir viel Rassismus in Wien. Manchmal sagt eine Frau oder ein Mann ein sehr schlechtes Wort und manchmal schauen sie dich schlecht an. Aber kein Problem, schlechte Leute gibt es auf der ganzen Welt, nicht nur Wien. Kein Problem.“ (Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019)

Gleichzeitig beschwichtigen sie ihre Erfahrungen und sind beide der Meinung, dass es auch sehr viele sehr nette Menschen hier gibt und sie hier viele Freunde gefunden haben.

Auch Teilnehmerin 2 erzählt von einem Erlebnis bei einem Arbeitsauftrag, als sie den Gartenzaun für jemanden frisch bemalen sollte. Der Auftraggeber war mit ihrer Arbeit nicht zufrieden und beschimpfte sie daraufhin als Ausländerin. Teilnehmerin 2 versucht mir im Interview klar zu machen, wie sehr sie sich in diesem Moment geärgert hat, dass sie sich (sprachlich) nicht wehren konnte. Aufgebracht erzählt sie mir, dass sie seit fast 10 Jahren in Österreich lebt, immer gearbeitet und „gezahlt“ hat und noch nie das AMS benötigte. Ihre Frustration ist deutlich erkennbar, als sie mir erklärt, dass sie gut Deutsch sprechen können will, um solchen Situationen nicht mehr ausgesetzt zu sein (vgl. Interview mit TN2, 24.01.2020). Die „Sorge, sich gegen Diskriminierung nicht ausreichend wehren zu können“ (Wurzenrainer/Hrubesch 2014: 21), ist eine verbreitete Sorge unter Menschen, die Basisbildungskurse besuchen.

Auch der Bildungskontext und Deutschkurse sind nicht befreit von diskriminierenden Erfahrungen. Teilnehmerin 6 erzählt, dass sie von einer Freundin von sexuellen Belästigungen in gemischten Deutschkursen gehört hat, sie findet es daher besser, dass hier im Basisbildungskurs nur Frauen sind. Teilnehmerin 5 ergänzt, dass es für sie im Grunde egal wäre, ob Männer im Kurs sind oder nicht, denn schlussendlich geht es ja darum, dass sie möglichst schnell Deutsch lernt. Dennoch ist auch sie glücklich, dass nur Frauen da sind. „Ich glaube, das ist gut mich“, sagt sie (Interview mit TN5 und TN6, 18.12.2019). „Mama lernt Deutsch“-Kurse, wo nur Frauen teilnehmen dürfen, scheinen in dieser Hinsicht auch als Schutzraum zu dienen.

Während viele Frauen meinen, dass sie prinzipiell kein Problem damit hätten, wenn auch Männer im Kurs wären, nennen sie gleichzeitig einige Vorteile, die dadurch entstehen, dass nur Frauen anwesend sind. Teilnehmerin 5 und 6 sprechen zum Beispiel von einer gewissen Offenheit und Gelassenheit, die in Anwesenheit von Männern so nicht entstehen würden. Teilnehmerin 6 meint, dass sie sich in einem Deutschkurs mit Männern schüchtern und

„nicht sehr brav“ fühlt und immer höflich sein und eine einfachere, schlichtere Sprache verwenden müsse. Teilnehmerin 5 hat Sorge, dass sich Männer über sie lustig machen, wenn sie einen Fehler macht. Außerdem können sie in einer reinen Frauengruppe anziehen was sie wollen und etwa das Kopftuch abnehmen (vgl. ebd.). Kulturelle Normen und Vorschriften führen dazu, dass sich Frauen in Anwesenheit von Männern anders verhalten und Scham aufkommen kann. Auch hier zeigt sich ein Kurs exklusiv für Frauen als Schutzraum, in dem sie sich abseits von diskriminierenden Gendervorschriften öffnen können. Zudem können Themen besprochen werden, die in Geschlechtergemischten Gruppen eventuell keinen Raum finden würden.

4.2. Mesoebene: Basisbildner*innen und die Praxis von Basisbildung

Auf dieser Ebene betrachte ich, wie Basisbildung in der Praxis abläuft und beziehe mich dabei auf mein Feldtagebuch, die teilnehmende Beobachtung, einige informelle Gespräche mit den drei Trainerinnen bzw. Kursleiterinnen und einer Projektkoordinatorin (die im Feldtagebuch festgehalten sind) sowie einem Interview mit einer der drei Trainerinnen.

4.2.1. *“I can't tell my participants what's important, they can only tell me”*

Zentral in der Basisbildung ist das Prinzip der Teilnehmer*innenorientierung, bzw. die damit zusammenhängende Bedürfnisorientierung. Diese ist in der Praxis mit einigen Herausforderungen verbunden. Herausforderungen ergeben sich etwa dadurch, dass sich die Kursteilnehmerinnen durch eine große Heterogenität auszeichnen und dadurch unterschiedliche Bedürfnisse haben: Vom Bildungsstand und Aufenthaltstitel bis hin zur familiären Situation sowie kulturellen und religiösen Hintergründen gibt es teils große Unterschiede.

Trainerin A weist darauf hin, dass dies Auswirkungen auf die Lernsituation sowie Lernmotivation hat und meint, um auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse eingehen zu können, braucht es Zusatzausbildungen – eine einfach Deutschtrainer*innen-Ausbildung reicht ihrer Meinung nach dazu nicht aus (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020). Sie erzählt, dass es in ihren Kursen zum Beispiel Frauen gibt, die kaum lesen können und welche die Universitätsabschlüsse haben. Letztere sind aufgrund ihres Hintergrundes sehr schnell und wollen das zeigen, das wiederum stört die anderen. Oder aber sie haben unterschiedliche Visa und eine daher unterschiedliche Dringlichkeit, Deutsch zu lernen:

„Wenn Asylwerberinnen drinnen sitzen, die haben einen anderen Stress als dann die, die eine Rot-Weiß-Rot Karte hat und eh schon arbeitet.“ (ebd.). Auch unterschiedliche Familienverhältnisse, Betreuungspflichten gegenüber Kindern und die Situation am Arbeitsmarkt haben Einfluss auf den Besuch der Kurse. Beispielsweise fällt im Moment eine Teilnehmerin arbeitsbedingt einen ganzen Monat aus und eine andere schafft es aus privaten Gründen nicht, regelmäßig zu kommen, weshalb sie den Kurs abgebrochen hat. Mit all der kulturellen und sozialen Vielfalt braucht es einen respektvollen Umgang der Gruppe miteinander, meint die Trainerin (vgl. ebd.).

Projektkoordinatorin A erzählt ebenfalls, dass Teilnehmerinnen unterschiedliche soziale Netzwerke und damit Unterstützungsmöglichkeiten haben, was sich auch auf die Lernbedürfnisse der Frauen auswirkt. Manche leben schon lange in Österreich, kennen aber kaum Leute und einige haben keine Familie hier. So gibt es z.B. viele Frauen, die allein für die Betreuung ihrer Kinder zuständig sind. Einige haben Teilzeitjobs, wodurch viele außerhalb der Kurszeiten nicht die Möglichkeit haben, Deutsch zu lernen. Im Verein versuchen sie, angesichts dieser Alltagsrealitäten, individuelle Lernmuster zu identifizieren, um „Tools“ mitgeben zu können, damit sich die Teilnehmerinnen das Gelernte besser merken können und außerdem lernen, aus ihren eigenen Lebenserfahrungen zu lernen (vgl. Felddtagebuch 05.11.2019).

In diesem Sinne versuchen sie auch gut zusammenpassende Gruppenkonstellationen zusammenzustellen, was ebenfalls eine herausfordernde Aufgabe ist, erzählt die Projektkoordinatorin. Dazu überprüfen sie vor Kursbeginn, auf welchem Deutschsprachniveau sich die Frauen befinden und teilen sie dementsprechend in Gruppen ein. Das ist für die Projektkoordinatorin die beste Methode, um eine gute Lernatmosphäre schaffen zu können. Eine gute Gruppenkonstellation versuchen sie auch in der Kinderbetreuung mit den Kindern der Teilnehmenden herzustellen. Oft müssen die Mütter dabei erst lernen, den Mitarbeiterinnen der Kinderbetreuung mit Dingen wie Windel wechseln, füttern u.Ä. zu vertrauen. Themen wie Kindererziehung, aber auch Gesundheit, Ernährung, Umgang mit Lehrpersonal, Multilingualismus usw. können dabei mit Angst oder Scham behaftet sein, was eine zusätzliche Herausforderung für die Trainerinnen darstellt (vgl. ebd.).

Die Projektkoordinatorin erzählt, dass die Teilnehmerinnen oft große Träume haben, diese aber schwer zu „managen“ sind (ebd.). Im Verein versuchen sie die Frauen bei der Verfolgung ihrer Ziele zu unterstützen, dabei aber realistische Möglichkeiten zu finden. Sie wollen die Teilnehmenden dabei am besten „von Anfang bis Ende“ begleiten (ebd.).

Was die Teilnehmerinnen dafür brauchen, wissen diese selbst am besten, meint dazu die Projektkoordinatorin: *„I can't tell my participants what's important, they can only tell me.“* (ebd.). In diesem Sinne werden die Kursteilnehmerinnen auch in die Themenauswahl miteingebunden, anstatt den Unterricht anhand eines Lehrbuchs mit vorgefertigten und festgeschriebenen Themen abzuhandeln. Diesen Lehrstil findet sie authentischer in Anbetracht der heterogenen Lebenswelten der Teilnehmerinnen (vgl. ebd.). Trainerin A meint, dass sich die Themen in einem Frauenkurs dennoch oft wiederholen: Kinder, Schule, Ernährung, Ärzt*innenbesuche, Ausbildungen und einige mehr sind sich häufig wiederholende Themenkomplexe (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020).

Auch Trainerin B sieht das Miteinbeziehen der Kursteilnehmerinnen in die Themenauswahl als ein Muss in der Basisbildung. Sie erklärt, dass sie dazu zu Beginn eines Kurses Themen aus einem Lehrbuch auf ein Plakat schreibt und die Teilnehmerinnen dann Präferenzen setzen können. Auf einem Plakat im Kursraum sind beispielsweise folgende Präferenzen eines B1-Kurses sichtbar: „Gratis/Was können wir in Wien machen?“, „Kochen/Hobbys“ und „Schule/Kindergarten“. Die Themen „Reisen“, „Natur“, „Geburt/Karenz“, „höflich Sprechen im Magistrat/alte Leute/Bank“ sowie „Formulare/Bank“ weisen auf dem Plakat dieses Kurses weniger Präferenzen auf (vgl. Feldtagebuch 28.11.2019).

Die Aufarbeitung der Themen in den Kurseinheiten zeigt einen starken Alltagsbezug auf und beruht auf einem flexiblen und kreativen Lehrstil der Trainerinnen. Beispielsweise werden Themen, die in der Pause oder etwa beim Abgeben der Kinder in die Kinderbetreuung besprochen werden, direkt in den Unterricht miteingebunden. So erzählt etwa eine Frau, die zu spät gekommen ist, dass ihr Kind krank ist und sie zum*zur Kinderärzt*in musste. Trainerin A nutzt diesen Umstand sofort, um mit den Teilnehmerinnen ausführlich über Erkältungen, Hausmittel und die Grippeimpfung zu sprechen (vgl. Feldtagebuch 23.01.2020). Bei solchen und anderen Themen entstehen oft rege Unterhaltungen, in denen die Frauen ihre persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse austauschen. Dabei kommt es auch immer wieder zu einem Austausch intimer Themen,

wie etwa, als eine Frau erzählt, dass sie ihren Ehemann bei der Verlobung das erste Mal gesehen hat und sich anschließend die Kursteilnehmerinnen samt Trainerin über arrangierte sowie Liebesehen unterhalten (vgl. Feldtagebuch 29.11.2019). Trainerin A ist der Meinung, dass sie dabei auch selbst von den Kursteilnehmenden lernt, was nur wegen des Settings möglich ist, glaubt sie. Es kommt zu einem Austausch auf beiden Seiten (vgl. Interview mit Trainerin A 12.02.2020). Die Erzählungen, das schon vorherrschende Wissen und die unterschiedlichen Lebenserfahrungen oder Kenntnisse der anwesenden Frauen finden dabei in einem Raum statt, der zumindest auf den ersten Eindruck hin frei von Wertung ist, auf jeden Fall aber einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander zulässt.

4.2.2. Lehrstile der Trainerinnen

Der Lehrstil weist sich vor allem im Verein A und Verein B als sehr flexibel, abwechslungsreich, kreativ, geduldig und Teilnehmer*innenorientiert aus. Der von mir besuchte Kurs im dritten Verein (Verein C) hebt sich im Unterrichtsstil sowie in der Kursatmosphäre allerdings deutlich von den Kursen der anderen beiden Vereine ab. Der Unterricht wirkt hier stärker schulisch und die Trainerin orientiert sich als einzige der drei Vereine an ein Lehrbuch. Sie wirkt eher korrigierend als motivierend gegenüber den Teilnehmenden. Um die Unterschiede und Auswirkungen zwischen den Vereinen zu veranschaulichen, werde ich im Folgenden erst den Unterrichtstil (und im nächsten Kapitel auf die Kursatmosphäre) von Trainerin A und B und anschließend den von Trainerin C skizzieren.

Der Lehrstil der Trainerin A erweist sich als sehr flexibel, indem sie, wie oben beschrieben, gerade eben Besprochenes in den Unterricht einbaut. Sie nimmt damit jegliche spontan auftretende Situation als Lerngelegenheit wahr. Auch die Kurszeiten mit Beginn, Pause und Ende hält sie nicht an strenge Vorgaben, sondern setzt sie flexibel und bedürfnisorientiert ein. Die Trainerin baut auch das Thema der letzten Tage in die jeweils heutige Einheit ein, so dass eine Kontinuität besteht und ein Bezug zum bisher Gelernten gesetzt wird (vgl. Feldtagebuch 29.11.2019, 04.12.2019, 23.01.2020).

Des Weiteren zeigt sie sich in den Unterrichtsmethoden als sehr kreativ. Beispielsweise bringt sie zum Thema Erkältung Gegenstände wie Gewürze und andere Lebensmittel aus

ihrem Haushalt mit, die als Hausmittel helfen und lässt die Teilnehmerinnen (freiwillig) mit verbundenen Augen daran riechen und erraten, um was es sich handelt. Dies trägt zu einer heiteren Stimmung bei, in der die Frauen immer wieder lachen (vgl. Feldtagebuch 29.11.2019). Ein anderes Mal motiviert sie die Frauen ein deutsches Lieblingswort zu finden, was ebenfalls zu viel Lachen führt. Die Frauen stellen sich anschließend alphabetisch nach ihrem Lieblingswort auf. Diese Übung nutzt die Trainerin, um mit den Teilnehmenden darüber zu diskutieren, wo und in welchen Situationen im Alltag eine alphabetische Ordnung notwendig sein kann. Dabei werden etwa das Wörterbuch, Akten, das Magistrat, die Schule und Ähnliches genannt (vgl. Feldtagebuch 04.12.2019). Wieder ein anderes Mal üben sie bisher gelernte Worte in einem Kreuzworträtsel. Der Alltagsbezug fehlt auch hier nicht, es sind Wörter wie Lichtbildausweis, Kulturpass, Tagsatz usw. (vgl. Feldtagebuch 23.01.2020). Ich erlebe den Lehrstil der Trainerin A als eine sehr gefinkelte und intelligente Art und Weise, eine humorvolle und auflockernde Übung mit etwas Sinnvollen, für den Alltag gebräuchlichem zu verbinden.

Der Unterrichtsstil ist zudem zwanglos, was daran zu erkennen ist, dass sich alle Teilnehmenden ohne Druck oder Stress am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Die Trainerin geht dabei immer auch individuell auf einzelne ein. So erklärt sie etwa einer Frau, die das letzte Mal gefehlt hat, alles in Ruhe noch einmal, während die anderen Frauen schon mit einer neuen Übung anfangen (vgl. Feldtagebuch 04.12.2029). Die Teilnehmenden sind unterschiedlich schnell, wobei sich die Trainerin immer an jene orientiert, die am längsten brauchen. Diese Praxis scheint selbstverständlich zu sein, wird von den Frauen gut angenommen und es entsteht keine gestresste Stimmung dadurch. Jene Frauen, die schon fertig sind, plaudern entspannt miteinander. Zu Schluss bereitet die Trainerin die Frauen auf die nächste Stunde vor und bindet sie in die Themenauswahl mit ein, indem sie etwa fragt, welche Übungen sie lieber wollen, oder welcher Aspekt eines Überthemas sie mehr interessiert (vgl. Feldtagebuch 29.11.2019).

Auch Trainerin B hat eine sehr positive und freundliche Ausstrahlung. Sie ermutigt alle mitzumachen und geht besonders auf jene ein, die sich eher zurückhalten oder schüchtern wirken. Sie versucht auf die Bedürfnisse jeder Einzelnen einzugehen. Dazu agiert sie flexibel und kreativ in ihrem Lehrstil und bezieht, wie Trainerin A, auch die momentane Situation mit ein. Sie ist dabei sehr geduldig und wiederholt alles so lange, bis es alle verstanden

haben. Sie fragt immer wieder, was die Teilnehmerinnen brauchen oder wollen, wie etwa ob sie eine Hausaufgabe zu einem bestimmten Thema wollen, ob sie noch mehr Übungen und Wiederholungen in dem Bereich brauchen, usw. Am Ende der Kurseinheit sammelt sie gemeinsam mit den Frauen, welche Wörter bzw. Vokabeln diese Woche für sie wichtig waren und schreibt diese auf die Tafel (vgl. Feldtagebuch 28.11.2019, 18.12.2019).

Im Verein C hält sich die Trainerin, wie oben schon erwähnt, an ein Lehrbuch, welches vom BMEIA und dem ÖIF herausgegeben wurde: „Pluspunkt Deutsch. Leben in Österreich“. Der Unterricht erinnert mehr an einen regulären Deutschkurs, als ich bisher die Basisbildung in den anderen beiden Vereinen kennenlernen konnte. Die Übungen wirken als zu anspruchsvoll und nehmen gleichzeitig keinen relevanten Bezug zu den Lebenswelten der Teilnehmenden. Die Trainerin hat zudem Probleme dabei, die Übungen verständlich zu erklären und so kommt es immer wieder zu Missverständnissen. Wenn die Teilnehmerinnen sprechen, agiert die Trainerin eher korrigierend als motivierend und ist dabei relativ streng. Die Trainerin schreibt immer wieder Wörter zur Erklärung auf ein Whiteboard hinter sich. Generell kreist sich vieles um bestimmte Wörter und deren Übersetzung (vgl. Feldtagebuch 11.02.2020, 17.02.2020).

Alle Übungen sind sehr Grammatik-lastig. Eine Teilnehmerin, die letztes Mal nicht da war, scheint kaum mitzukommen und spricht fast nichts. Viele Übungen scheinen die Frauen zu überfordern. Die Frauen sprechen fast ausschließlich in Infinitivform. Sie haben Probleme, Sätze richtig zu formen und ich habe oft den Eindruck, dass sich Teilnehmerinnen und Trainerin gegenseitig nicht verstehen. Erst bei einer Übung, die nur mündlich, wiederholend und ohne Arbeitsblatt ist, wirkt die Stimmung etwas lockerer und entspannter (vgl. Feldtagebuch 11.02.2020).

In einer Übung aus dem Lehrbuch geht es um österreichische Fernsehsendungen. Die Teilnehmerinnen scheinen damit nicht viel anfangen zu können. Während die Trainerin selbst darüber sinniert, welche sie kennt, warten die anderen Frauen still ab. Die Trainerin erkennt schließlich selbst, dass kein „Interesse“ da zu sein scheint (bzw. ein fehlendes Bedürfnis) und möchte das Thema schnell beenden. Sie beginnt zwar trotzdem eine neue Grammatikübung dazu, beschließt anschließend aber das Thema Medien damit abzuschließen (vgl. ebd.). Im Vergleich dazu behandelt Trainerin A das Thema Medien mit Übungen, die medienkritisches Verhalten fördern sollen. Sie zeigt den Frauen Videos auf

Youtube und diskutiert mit ihnen anschließend darüber, ob die Videos gefälscht oder wahr sind – dies führte zu sehr überraschenden Ergebnissen, die eine angeregte Diskussion auslösen. Desweiteren lässt sie Frauen an Computern zu einer Webseite recherchieren, die das Thema „Medien und Kinder“ behandelt (vgl. Feldtagebuch 23.01.2020).

Die Teilnehmerinnen im Verein C wirken sehr bemüht und konzentriert und versuchen immer wieder, die Stimmung aufzulockern, indem sie Geschichten erzählen oder lachen. Die Trainerin steigt dabei nur manchmal darauf ein und trägt nicht viel zu einer positiven Stimmung bei. Sie fordert die Teilnehmerinnen immer wieder auf still zu sein, wenn diese miteinander plaudern. Ich habe den Eindruck, dass manche Teilnehmerinnen die Übungen gar nicht verstehen, aber versuchen, sich diese gegenseitig zu erklären. Die Trainerin meint dazu, dass alle schon sehr müde sind (und fängt auch diesmal dennoch mit einer neuen Übung an). Die Teilnehmerinnen verlassen nach dem Verabreichen der Hausübung alle recht schnell den Raum. Die Trainerin kommentiert dazu, dass der Unterricht eigentlich noch ein paar Minuten andauert (vgl. Feldtagebuch 17.02.2020).

Für eine andere Übung lesen sie einen anspruchsvollen Text, wobei die Trainerin selbst vorliest und nur bei manchen Wörtern nachfragt, ob die Teilnehmerinnen diese verstehen. Es handelt sich um die Kontrolle einer Hausübung und es entsteht der Eindruck, dass die Teilnehmerinnen diesen Text noch nie gelesen (oder verstanden) haben. Die Trainerin meint, dass die Frauen die Wörter, die sie nicht verstehen, zu Hause eigentlich selbst nachschauen sollten. Sie findet es schade, dass sie dies nicht tun, sagt sie zu mir gerichtet in Gegenwart der Teilnehmerinnen (vgl. Feldtagebuch 17.02.2020). Diese öffentliche Schuldzuweisung spricht nicht dafür, dass viel Verständnis für die Lebensumstände der Teilnehmenden vorherrscht, die beispielsweise durch Kinderbetreuungspflichten nicht dazu kommen, zusätzlich zum Kursbesuch Zeit für Deutschübungen aufzuwenden. Es spricht auch nicht für eine Begegnung auf Augenhöhe, wie ich es in den Kursen der anderen beiden Vereine erlebt habe.

Die Trainerin fragt auch nicht so aktiv nach dem Alltag der Frauen wie in den anderen Vereinen. Die Teilnehmenden bringen allerdings selbstständig die Kursthemen mit ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung und erzählen davon. Der offene Kursstil, das Einbeziehen der Teilnehmenden und ein flexibler und kreativer Lehrstil der Trainerinnen

scheint damit wesentlich dafür zu sein, damit Basisbildung mit einer Bedürfnisorientierung funktionieren kann.

4.2.3. Gruppenbeziehungen und Kursatmosphäre

Auffallend in zwei von drei Vereinen ist von Anfang an die durchgehend freundliche, einladende und offene Atmosphäre während der Kurszeiten. Die Frauen pflegen einen sehr freundlichen, respektvollen und hilfsbereiten Umgang miteinander. Ich selbst fühle mich in allen drei Vereinen sofort sehr willkommen aufgenommen.

Die entspannte Atmosphäre in den Vereinen A und B zeichnet sich etwa durch eine gewisse Ungezwungenheit aus. Während und zwischen einzelnen Übungen plaudern die Teilnehmerinnen, als auch die Trainerinnen miteinander und jede kann ihren Bedürfnissen selbstverständlich und ungefragt nachgehen. Ein zu spät kommen der Frauen ist kein Problem, wird nicht kommentiert und unterbricht den Unterricht nicht. Einzelne Frauen verlassen den Kurs schon nach der Pause, etwa wenn sie andere Termine haben. Es werden keine Hausübungen verteilt und wenn, dann beruhen sie auf Freiwilligkeit. Alle diese Aspekte weisen auf ein Verständnis der Lebenswelten der Teilnehmenden hin.

Während des Unterrichts ist die Stimmung grundsätzlich konzentriert und aufmerksam, wird aber durch kreativen Input der Trainerinnen und engagierter Teilnahme der Frauen immer wieder humorvoll aufgelockert. Oft wird gelacht oder angeregt miteinander diskutiert. Zentral in den Kurseinheiten sind dabei auch der teils sehr intime Austausch der Frauen von persönlichen Lebenserfahrungen, die auf Offenheit, Interesse und Anteilnahme stoßen. Die Themen des Kurses werden stets mit den Lebenswelten und eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden aufarbeitet und die Trainerinnen nehmen an diesem regen Austausch teil. Dies zeigt einerseits von einer zielgruppenorientierten Themenaufarbeitung und andererseits von einer Lernatmosphäre, die auf einer Begegnung auf Augenhöhe beruht. In solch einer wird unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Kenntnisse als gleichwertig betrachtet. Dadurch entsteht ein gegenseitiges Lernen und die klassische Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden wird aufgeweicht.

Die Teilnehmerinnen aller Kurse pflegen einen freundlichen und offenen Umgang miteinander und auf den ersten Blick scheint es keinerlei kulturell oder sprachlich begründete Gruppentrennungen oder Konflikte zu geben. Bei Aufgaben helfen sich die

Frauen gegenseitig, übersetzen füreinander oder versuchen auf andere Weise einander zu unterstützen. In den Pausen tauschen sich die Frauen miteinander aus und teilen mitgebrachtes Essen miteinander.

Viele der Frauen scheinen auch innerhalb einer Gruppe unterschiedliche Deutschniveaus zu haben. Das fällt etwa dadurch auf, dass manche sehr viel und sehr oft sprechen und andere gar nicht, bzw. große Probleme haben, wenn sie dazu aufgefordert werden. Dies führt zu einer heterogenen Teilnahme am Unterricht, wodurch es zu kleineren Spannungen oder Auseinandersetzungen kommen kann. Eine Frau fühlt sich beispielsweise durch eine andere gestört, die auf jede Frage der Unterrichtenden eine Antwort weiß und keine Wiederholungen wünscht (vgl. Feldtagebuch 28.11.2019). Solche und ähnliche Konflikte lösen sich aber recht schnell. Meist reicht ein kurzes Eingreifen der Unterrichtenden, die sich in der Regel an jene orientieren, die nicht so schnell vorankommen. Solche Situationen stören dabei nicht die grundsätzlich vorherrschende fröhliche, geduldige und verständnisvolle Grundstimmung der Frauen untereinander.

Die Trainerinnen A und B fördern durch ihr Auftreten die offene und freundliche Kursatmosphäre. Sie stellen sich auf eine Ebene mit den Kursteilnehmerinnen und treten weniger stark als Autoritätsperson auf. Auch außerhalb der Unterrichtszeiten plaudern die Trainerinnen und Kursteilnehmerinnen miteinander und teilen auch persönliche Geschichten. Vor allem im Verein A äußert sich eine Grundstimmung, die auf Vertrauen, Offenheit und respektvollen Umgang miteinander beruht, etwa darin, dass die Frauen intime Erfahrungen austauschen. Die Teilnehmerinnen öffnen sich zueinander, was nur auf Basis eines Gefühls der Sicherheit geschehen kann. Basisbildung wird hier als geschützter Raum gelebt, in dem ein Austausch auf Augenhöhe geschehen kann.

Die Trainerin sowie die anderen Mitarbeiterinnen des Vereins C sind mir gegenüber genauso freundlich und aufgeschlossen, wie in den anderen Vereinen auch. Auffallend ist allerdings die deutlich größere Distanz gegenüber deren Teilnehmerinnen. Als einziger Verein sind die Trainerinnen hier mit den Teilnehmerinnen per Sie. Dies allein ist noch kein Grund für einen distanzierteren Umgang und kann auch ein Zeichen eines respektvollen Umgangs sein. Doch auch räumlich sind die Teilnehmerinnen und die Unterrichtenden in den Pausen voneinander klar getrennt. Während die Trainerinnen miteinander plaudern oder verschiedene Dinge erledigen, halten sich die Kursteilnehmenden verschiedener

Kurse gemeinsam in einem eigenen Pausenraum auf. Auch in den anderen Vereinen erledigen die Trainerinnen teilweise verschiedene Dinge und halten sich woanders auf, doch im Verein C kommt es in der Pause zu keinem offenen und freundlichen Austausch zwischen Teilnehmenden und Trainerinnen wie in den anderen beiden Vereinen, wo die Pause einen wichtigen Anknüpfungspunkt darstellt.

Während die allgemeinen Räumlichkeiten des Vereins C noch sehr neu wirken (laut Trainerin C besteht dieser Standort erst seit wenigen Jahren), ist der Kursraum selbst sehr klein und es ist kaum möglich, an den sitzenden Teilnehmenden vorbeizugehen. Dadurch bleibt die Trainerin auch lediglich vorne am eigenen Tisch sitzen und es ist nicht möglich sich frei zu bewegen, um etwa einander bei Übungen zu unterstützen.

Von Anfang bis Ende wirken die Übungen in diesem Verein sehr anspruchsvoll. Ich habe den Eindruck, dass die Trainerin die Fragen der Teilnehmerinnen nicht versteht und nicht in einfachen Sätzen erklärt. Zudem spricht sie recht leise und ich bin mir oft nicht sicher, ob die anderen Frauen sie verstehen können. Die Trainerin wirkt an einer Stelle sogar leicht verzweifelt und äußert auch mir gegenüber, in Gegenwart der Teilnehmerinnen, dass sie so eine Situation in zehn Jahren Tätigkeit als Lehrerin noch nie erlebt hätte. Es herrscht fast durchgehend eine verwirrte, oder gar angestrenzte Atmosphäre.

Die Trainerinnen des Vereins C tauschen sich in der Pause miteinander darüber aus, dass es teilweise sehr mühsam mit den Kursen ist, da die Teilnehmerinnen nicht auf die Erklärungen warten würden. Auch Trainerin C meint, dass sie heute wieder hat „kämpfen“ müssen und es oft so an Montagen ist (vgl. Feldtagebuch 17.02.2020).

Eine Beziehung, die auf Augenhöhe und Wertschätzung beruht und ein Lernen auf beiden Seiten zulässt, ist damit ein weiterer wesentlicher Aspekt für eine bedürfnisorientierte, gelingende Basisbildung.

4.2.4. Frauengruppen

Der offene Umgang mit intimen Problemen scheint durch die Konstellation der „Mama lernt Deutsch“-Kurse als reine Frauengruppen gefördert zu werden. Trainerin A erzählt, dass in einer reinen Frauengruppe gewisse Themen offener besprochen werden können als in geschlechtlich gemischten Kursen (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020). Damit kann auch der Herausforderung von Themen, die mit Scham behaftet sind,

entgegengewirkt werden. So können auch Sachen besprochen werden, „die wirklich nur unter Frauen möglich sind“, meint die Trainerin (ebd.). Die Teilnehmerinnen berichten ihr, dass sie sich in diesem Format eher trauen zu sprechen als in Gegenwart von Männern. Ein eigenes Konzept oder Curriculum für geschlechtersensible Bildung gibt es allerdings nicht, meint die Trainerin. Die Themen und Interessen sind immer von der jeweiligen Gruppe abhängig: „Das ist wirklich das feine da, man kann sich auf die Gruppe konzentrieren. Das Geschlecht wird zudem in unterschiedlichen Familien und Kulturen unterschiedlich definiert, was nicht gewertet werden darf.“ (ebd.).

Trainerin A versucht dennoch ein gewisses Frauenbild zu vermitteln, erzählt sie. Sie möchte den Frauen weitergeben, dass es (berufliche) Möglichkeiten für Frauen gibt und sie nicht nur „Hausfrauen“ werden müssen. Sie möchte ihnen zeigen, dass es gewisse Förderungen gibt, oder „wenn sie wollen und können, auch dürfen“ (ebd.). Auch den eigenen Töchtern sollen die Mütter das weitervermitteln. Die Trainerin erklärt auch immer wieder, warum es Schwimmkurse gibt und dergleichen. „Ich schwing nicht die Moralkeule, aber naja“, sagt sie dazu (ebd.). Selbst bringt sie das Thema aber selten auf, sondern nur wenn es die Frauen interessiert. Thematisiert wird in diesem Kontext außerdem Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, „was in Österreich nach wie vor existiert“ (ebd.) und wie damit umgegangen werden kann. Dieses und andere Themen werden auch im Rahmen von Vorträgen oder Workshops behandelt, welche ebenfalls in Basisbildungskursen inkludiert sind.

4.2.5. Viel mehr als nur ein Deutschkurs

Neben der Kombination aus verschiedenen Kernkompetenzen (Sprachen, Mathematik und digitale Kenntnisse), die in der Basisbildung vermittelt werden sollen, hebt der ganzheitliche Ansatz diese Art von Erwachsenenbildung von herkömmlichen Deutschkursen deutlich ab. Aufgrund der Teilnehmer*innen- und Bedürfnisorientierung werden, wie schon erläutert, jene Themen in den Kursen behandelt, die für die Teilnehmenden relevant sind und die an deren Lebenswelten orientiert sind. Diese Themen werden dabei nicht nur innerhalb der Gruppe besprochen, sondern es werden auch Expert*innen für Vorträge eingeladen, Workshops abgehalten und Ausflüge unternommen. Für dieses zusätzliche Angebot ist ein eigenes Budget vorgesehen, weshalb den Teilnehmenden dafür keine Kosten zukommen. Viele der Kursteilnehmenden sind außerdem im Besitz eines Kulturpasses, wodurch der Eintritt zu vielen Kulturangeboten in

Österreich kostenlos ist. Dies machen sich die Vereine zu Nutze, um so noch mehr Angebote für die Teilnehmenden setzen zu können. Während Trainerin C zwar meint, dass es schwierig sein wird, das gesamte Budget aufzubrauchen, da nicht viel Zeit ist und nicht immer alle Teilnehmenden mitkommen können, erzählt Trainerin B, dass sie schon ihr gesamtes Budget aufgebraucht haben. Da die Teilnehmenden dennoch noch etwas gemeinsam unternehmen wollen, einigen sie sich auf einen geringen Selbstkostenpreis. Die Ausflugsziele werden im Verein B gemeinsam und je nach Interesse der Teilnehmenden ausgesucht. Im Verein C entscheiden die Trainerinnen, wohin sie wollen (vgl. Feldtagebuch 28.11.2019 und 11.02.2020).

Ausflugsziele können dabei beispielsweise Museen sein. Theaterbesuche, Kunstworkshops oder Workshops zum Straßenverkehr, die etwa vom ÖAMTC abgehalten werden, sind ebenfalls Möglichkeiten. Projektkoordinatorin A erzählt auch, dass Jurist*innen eingeladen werden, die die Kursteilnehmerinnen über ihre Rechte aufklären und darüber aufklären, was sie in Fällen von Diskriminierung tun bzw. an wen sie sich wenden können. Allgemein wird im Kurs auch das Bewusstsein für Politik gestärkt (vgl. Feldtagebuch 05.11.2019).

Durch die gemeinsamen Ausflüge werden außerdem die Gruppenbeziehungen gestärkt, was sich positiv auf die soziale Netzwerkstruktur der Teilnehmenden auswirkt, meint Trainerin A (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020). Ansonsten verweisen sie auch auf externe Angebote, wie Schwimmkurse, Nachbarschaftszentren, etc. (vgl. ebd.).

Die täglichen Kurseinheiten bieten zudem Tagesstruktur und eine Art Andockstelle, wie Trainerin A beschreibt. „Ich glaub es ist auch gut, wenn man sie einfach mal rausholt aus ihrem Alltag. (...) Dann kriegen sie Impulse, also dass sie eine Andockstelle haben, dass sie sagen, ich möchte jetzt arbeiten, oder hab jetzt dieses Problem, oder wohin kann ich gehen, wenn ich...“ (ebd.).

Ein weiterer wesentlicher Bereich des Basisbildungsangebots ist die Beratung. Inkludiert im Programm ist sowohl eine Lern- bzw. Bildungs- als auch eine Sozialberatung, wobei diese oft zu verschwimmen scheinen und auch nicht immer getrennt von den Unterrichtseinheiten stattfinden. Zwar sind pro Teilnehmer*in drei Beratungseinheiten von dafür geschultem Personal vorgesehen, doch findet im Verein A die Beratung auch sehr niederschwellig während der Kurszeiten mit den gerade anwesenden Trainerinnen statt. Vor allem im Verein A ist auffallend, dass sich die Trainerin fast permanent, wenn sie nicht

gerade unterrichtet, d.h. vor und nach den Einheiten sowie in der gesamten Pause, mit den Problemen und Angelegenheiten der Teilnehmerinnen auseinandersetzt. Einmal zeigt z.B. eine Frau der Trainerin in der Pause einen Brief, den sie nicht versteht und die Trainerin bietet ihr an, sich morgen nach der Kurseinheit mit ihr zusammzusetzen und gemeinsam eine Antwort zu verfassen. Mit zwei anderen unterhält sie sich über die Nostrifizierung ihrer Abschlüsse. Bei einer weiteren Frau erkundigt sie sich nach einem Telefonat und bietet der Frau dafür ebenfalls Unterstützung an (vgl. Feldtagebuch 04.12.2019). Trainerin A selbst meint, dass Lernberatung nur minimal in Anspruch genommen wird. Stattdessen werden oft AMS-Angelegenheiten, Wohnungsprobleme, oder Ähnliches behandelt. Sie erklärt z.B. auch oft, was in einer Mutter-Kind-Pass-Untersuchung passiert. Somit leistet sie selbst sozialarbeiterische Unterstützung, obwohl sie nicht dafür ausgebildet ist. Dieser niederschwellige Umgang mit dem Beratungsangebot scheint bei den Teilnehmerinnen aber sehr gut anzukommen. Wie sie in verschiedenen Interviews berichten, schätzen sie sehr, dass sei mit all ihren Problemen und Fragestellungen zu der Trainerin kommen können. Aber gerade für komplexe Themen wie Aus-, Weiterbildungen, oder Nostrifizierungen, bräuchte es richtig qualifiziertes Personal, problematisiert die Trainerin. Sie erzählt, wie sich Kursteilnehmer*innen einer gemischten Kurseinheit immer auf einen Kollegen „stürzen“, der Sozialarbeiter von Beruf ist und somit alle relevanten Stellen kennt und das notwendige Wissen für die Belange der Kursteilnehmenden hat. „Das ist hauptsächlich das, was sie zusätzlich brauchen.“, meint die Trainerin A (Interview mit Trainerin A, 12.02.2020). Sozialberatung scheint damit ein Kernelement davon zu sein, wenn Basisbildung den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht werden möchte.

Im Verein B findet die Beratung in dafür vorgesehen Beratungseinheiten statt und weniger während der Kurszeiten. Häufige Themen der Beratung sind Gesundheit, Kinder, Wohnen, Gewalt in der Familie, Scheidungen, Aufenthaltsrecht und Finanzen, erzählt Projektkoordinatorin B (vgl. Feldtagebuch 07.11.2019). Oft werden Themen aufgegriffen, die im Kurs aufkommen. Auch hier bringen Teilnehmerinnen oft Briefe mit, die sie nicht verstehen. Sie versuchen den Teilnehmenden bei allen Problemen zu helfen, meint die Projektkoordinatorin B dazu. Je nach Schwere und Ressourcen begleiten sie die Frauen auch zu Behörden und Ämtern. Oft stellen Behördengänge schwierige Situationen für die Frauen dar, aber mit einer Organisation im Rücken, „funktioniert besser“. Sie sind zwar keine Rechtsexpert*innen, haben jedoch viel Erfahrung in dem Bereich, sagt sie (ebd.).

Beide Vereine vermitteln in schwierigen Fällen, oder wenn die eigenen Kompetenzen überschritten werden, auch an andere Beratungsstellen weiter, wie z.B. an die Schuldnerberatung. Durch diese Funktion der Vernetzung und Vermittlung innerhalb sozialer Organisationen, dient die Beratung in der Basisbildung als „Türöffner“, meint die Projektkoordinatorin B (ebd.). Generell herrschen viel Vernetzung und Kooperation zwischen den Organisationen, sagt sie.

Basisbildung zeichnet sich durch viel mehr aus als durch einen reinen Deutschunterricht. Ausflüge unterstützen dabei nicht nur die Gruppenbeziehungen, sondern sprechen mit den diversen Vorträgen und Exkursionen wiederum die Bedürfnisse der Teilnehmenden an. Beratung, insbesondere die Sozialberatung ist ein Kernstück dafür, dass die Frauen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen Unterstützung erhalten. Eine Unterstützung in Belangen, die dringlicher sind, als eine Sprache zu lernen, weil sie etwa die Existenzgrundlage betreffen, hilft außerdem dabei, Ressourcen freizubekommen, um einen Lernprozess in Gang setzen zu können.

4.3. Makroebene: Fördergeber*innen, Richtlinien und Prinzipien

Projektkoordinatorin A berichtet, dass es Sprachkurse für Mütter schon vor dem Projekt Basisbildung gab. Damals wurden solche Kurse an Schulen und Kindergärten angeboten, um nicht deutschsprachige Mütter erreichen zu können. Projektkoordinatorin A erklärt, dass aufgrund geänderter Förderrichtlinien, die Kurse nicht länger an Schulen abgehalten werden konnten. Gemeinsam mit ehemaligen Teilnehmerinnen gründeten sie daraufhin im Verein die ersten Intensivprogramme, die dann am Vereinsstandort stattfanden und heute die Basisbildungskurse sind (vgl. Feldtagebuch 5.11.2029).

Schon in der Entstehungsgeschichte der „Mama-lernt-Deutsch“-Basisbildungskurse ist ersichtlich, dass sie als soziales Bildungsprojekt von Fördergeber*innen bzw. deren Richtlinien abhängig sind und damit auch Änderungen unterliegen, die nicht von den ausführenden Vereinen bzw. Bildungsträger*innen selbst gesteuert werden können. Zudem erschweren die Förderprogramme, die alle paar Jahre neu beantragt werden müssen, eine längerfristige Entwicklung.

Strukturelle Veränderungen haben dabei auch Auswirkungen auf (potenzielle) Kursteilnehmerinnen. Die Reichweite des Kursangebots ändert sich, wenn sie

beispielsweise nicht mehr an Schulen angeboten werden. Kursteilnehmende finden nun über Mundpropaganda und Empfehlungen über persönliche Kontakte zu den Basisbildung anbietenden Vereinen. Einige dieser Vereine kooperieren und vernetzen sich dafür miteinander (vgl. Felddtagebuch 05.11.2021).

Welche weiteren Änderungen es vor allem in den letzten Jahren in der Basisbildung gab und welche Folgen dies für die Praxis hat, wird in diesem Abschnitt aus Sicht zweier Projektkoordinator*innen geschildert.

4.3.1. Abhängigkeiten, politischer Einfluss und Ungewissheit

Wie eingangs schon erläutert, ist Basisbildung ein Projekt, welches von der Stadt Wien, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Ohne diese Finanzierung könnte Basisbildung und damit auch „Mama lernt Deutsch“-Kurse nicht in dieser Reichweite angeboten werden. Das Angebot ist zumindest für die Laufzeit der aktuellen Förderung abgesichert. Dennoch stellt die Finanzierung einen Aspekt der Abhängigkeit dar, der mit gewissen Auflagen, Vorgaben sowie auch mit Unsicherheiten und nicht immer erwünschten Veränderungen einher geht.

„Je nachdem von wo das Geld kommt, liegen gewisse Auflagen vor – weniger inhaltlich als eher bürokratischer Natur“, berichtet etwa Trainerin A (Interview mit Trainerin A, 12.02.2020). Dies betrifft dabei nicht nur Basisbildung, sondern jegliche Angebote im Bildungs- oder Sozialbereich, die durch diverse Förderungen finanziert werden und daher immer wieder neu Förderungen beantragen müssen. Im Verein A etwa, können dadurch zwei Erwachsenenbildungskurse auf einmal nicht mehr weitergeführt werden, da deren Förderung nicht weiter genehmigt wurde. Die „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse haben im Vergleich eine etwas längere Laufzeit. Dies führt zu Unverständnis, da nicht klar ist, warum ein Kurs weiterfinanziert wird und ein anderer, der im Grunde das gleiche macht, nicht, beschwert sich Trainerin A (vgl. ebd.).

Verein B bietet neben Basisbildung auch Kurse an, die speziell für Drittstaatsangehörige angeboten werden, die andere Fördergeber*innen als Basisbildungskurse haben. Dabei scheinen jene Kurse, die als Basisbildung akkreditiert sind, im Vergleich zu anderen Förderprogrammen in Teilaspekten eine gewisse Besserstellung zu haben. So etwa bestehen in der Basisbildung nicht so strenge Regeln wie im vergleichbaren Kurs für

Drittstaatangehörige. Die Wartezeiten für die Aufnahme in Kursen ist kürzer, die Gruppengröße ist kleiner (allerdings nur minimal, 10 statt 12 Personen) und die Trainerinnen der Basisbildung sind im Verein B angestellt, während es die Trainerinnen des anderen Projekts im selben Verein nicht sind. Zudem sind im anderen Kurs Deutschprüfungen verpflichtend und es gibt keine Kinderbetreuung, welche ein exklusives Angebot der „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse ist (vgl. Feldtagebuch 07.11.2019).

Diverse Vorgaben zu Teilnahme Kriterien führen dazu, dass Teilnehmende aufgrund von Kriterien wie Geschlecht, Aufenthaltsstatus o.Ä. in Kursmaßnahmen zugewiesen werden, ohne dass die jeweiligen Angebote notwendigerweise die passenden für diese Personen sind, erzählt Trainerin A weiter (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020). In der Basisbildung ist der rechtliche Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden irrelevant, das einzige Kriterium ist, dass sie keine hohen Bildungsabschlüsse mit sich bringen. Doch auch dies scheint Änderungen zu unterliegen, so berichtet etwa Projektkoordinatorin B, dass Asylwerber*innen von den Fördergeber*innen nicht mehr in Basisbildungskursen erwünscht sind, da es andere geförderte Kursangebote gibt, die nur für diese Personengruppe vorgesehen sind (vgl. Feldtagebuch 07.11.2019).

Dass Teilnahme Kriterien der Förderprogramme zu teils absurden Situationen in der Praxis führen, zeigt sich auch an dem Kriterium, dass sich Basisbildung an Menschen mit wenig, bis keiner Schulbildung richtet. Projektkoordinatorin A kritisiert, dass die Umsetzung dieses Kriteriums in der Praxis kaum möglich ist, da einige Teilnehmende teils hohe Bildungsabschlüsse aus ihren Herkunftsländern mitbringen, diese in Österreich aber nicht anerkannt werden oder erst in langwierigen Nostrifizierungsprozessen anerkannt werden müssen (vgl. Feldtagebuch 05.11.2019). Gleichzeitig gibt es für Mütter von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren abseits der Basisbildung kaum Möglichkeiten, einen Deutschkurs zu besuchen. Für eine Aufenthaltsberechtigung in Österreich muss die Integrationsvereinbarung erfüllt werden. Diese beinhaltet in einem ersten Modul, welches innerhalb von zwei Jahren erfüllt werden muss, den Erwerb von Deutschkenntnissen auf A2-Niveau des GER. Für bestimmte weitere Aufenthaltstitel, darunter auch die Staatsbürger*innenschaft ist die Erfüllung des zweiten Moduls mit Deutschkenntnissen auf B1-Niveau des GER notwendig (vgl. österreich.gv.at). Ein Kursangebot mit Kinderbetreuung

ist also auch für jene Mütter relevant, die schon einen höheren Bildungsabschluss haben und nicht nur für jene, die einen „Basisbildungsbedarf“ haben.

Basisbildung beruht auf Freiwilligkeit und beinhaltet selbst keine Prüfungen. Aufgrund der Deutschpflicht für Aufenthaltsvisa in Österreich sind Menschen mit Migrationsbiografie allerdings dazu gezwungen, Deutsch zu lernen und nachzuweisen. Aus diesem Grund konzentriert sich der B1-Kurs des Basisbildungsprogramms auf die Prüfungsvorbereitung, was mit dem Konzept von Basisbildung nicht unbedingt vereinbar ist. Während Basisbildung auf Teilnehmer*innenorientierung beruht und damit die Kursthemen gemeinsam mit den Teilnehmenden ausgesucht werden, konzentriert sich die Prüfungsvorbereitung auf bestimmte, vorgeschriebene Themen und Grammatik. Projektkoordinatorin A problematisiert dies ebenfalls und meint, dass die Trainerinnen im B1-Kurs zwei konkurrierende Anforderungen gleichzeitig gerecht werden müssen und die Themen der Prüfungsvorbereitung oftmals den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden in die Quere kommen (vgl. Feldtagebuch 05.11.2019). Die Prüfungen selbst werden nicht vom Verein abgehalten, sondern von Prüfer*innen vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) oder Österreichischem Sprachdiplom (ÖSD). Dadurch haben die Trainerinnen, die über mehrere Monate hinweg mit den Teilnehmerinnen gelernt haben und deren Kompetenzen kennen, die Bewertung dieser Teilnehmenden nicht selbst in der Hand (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020).

Die Projektkoordinatorinnen der Vereine A und B problematisieren in Hinblick auf Förderungen für „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse, dass nur Deutschkurse nach dem Europäischen Referenzrahmen A2 bis B1 gefördert werden. Dadurch fallen sowohl Alphabetisierungskurse und A1-Deutschkurse aus der Förderung heraus sowie auch B2-Deutschkurse, die als Basis für eine Weiterbildung notwendig sind. Solche Auflagen scheinen sich aber ständig zu ändern und unterschiedliche Vereine haben hier auch ein unterschiedliches Angebot. Während Alphabetisierungskurse und A1-Deutschkurse zwar schon im Rahmen der Basisbildung von der IEB gefördert werden, waren diese zum Zeitpunkt der Feldforschung nicht im Format der „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse möglich. Bildungsträger*innen sind daher gezwungen, auf verschiedene Förderprogramme zurückzugreifen, um ihre Klientel entsprechende Angebote setzen zu können. Die einzelnen Förderprogramme haben dabei unterschiedliche Laufzeiten der Finanzierung und die

Förderkriterien unterliegen immer wieder Änderungen, was die Umsetzung bzw. Nutzung in der Praxis erschwert und Unsicherheiten mit sich bringt. Projektkoordinatorin B berichtet dazu, dass sie im vergangenen Jahr (2018) noch A1-Kurse anbieten konnten und sie diese nun, aufgrund der Zentralisierungsbestrebungen von Deutschlernangeboten durch den ÖIF, im Verein nicht mehr anbieten können (vgl. Feldtagebuch 07.11.2019).

Alle drei Vereine, die ich im Zuge meiner Forschung besucht habe, sind sich darin einig, dass seit der letzten österreichischen Bundesregierung 2017 bis 2019 bestehend aus den Parteien ÖVP (Österreichische Volkspartei) und FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) Verschlechterungen in Hinblick auf die Angebotsstruktur und Finanzierung im Sozial- und Bildungsbereich gab. So berichtet etwa Trainerin A, dass die letzten zwei Jahre (2018, 2019) in Bezug auf die Finanzierung sehr schwierig waren, da es viele Kürzungen gab. Dank der guten Leitung des Vereins konnten aber Lösungen gefunden werden, ohne dass Mitarbeiter*innen gekündigt werden mussten. Einige sind dafür beispielsweise in Bildungskarenz gegangen, um so den Kürzungen zu entgehen (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.2.2020). Trainerin B ist außerdem davon überzeugt, dass sie die Angebote des Vereins unter „Schwarz-Blau“ so nicht hätten weiterführen können, da „so kleine und kritische Vereine wie wir, sicher keine Förderungen mehr erhalten hätten“ (Feldtagebuch 07.11.2019). Mit dem Rücktritt der Regierung im Mai 2019 hätten sie „Glück gehabt“ (ebd.). Trainerin B, die ebenfalls stellvertretende Projektkoordinatorin des Vereins B ist, berichtet von einem Kollektiv in Oberösterreich, welches politisch so angegriffen wurde, dass sie nun keine Förderungen mehr für Basisbildungskurse erhalten haben. Nach 10 Jahren sei es das erste Mal gewesen, dass es für Frauenorganisationen keine Förderungen mehr gab, erzählt sie. Auch sie müssen für die Projektförderung von Basisbildung alle zwei Jahre neu beantragen und wissen daher nicht immer, wie es in der Zukunft weitergeht. Seit dem Regierungswechsel im Jahr 2019 herrscht aber wieder Hoffnung, sagt sie (vgl. ebd.).

Nicht nur ob Kurse angeboten werden können, sondern auch diverse Rahmenbedingungen unterliegen einem gewissen Einfluss der jeweils amtierenden Regierung. Trainerin C berichtet zum Beispiel, dass es seit der letzten Regierung strengere Kontrollen und Vorgaben gibt (vgl. Feldtagebuch 11.02.2020). Trainerin B erzählt, dass die Regierung mit den Prinzipien der Basisbildung nicht einverstanden war und daher offiziell nicht mehr gelten würden. Sie verwenden sie dennoch weiterhin (vgl. Feldtagebuch 28.11.2019). Auch

Trainerin A bestätigt, dass die türkis-blaue Regierung ein neues Curriculum eingeführt hat, welches sie aber versuchen, soweit es möglich ist zu umgehen. Basisbildung funktioniert nicht mit fixen Regeln, erklärt sie dazu. Die Prinzipien der Basisbildung können nur ohne festgeschriebenen Plan befolgt werden. Solche Vorgaben bedeuten bloß einen bürokratischen Mehraufwand. Zudem spüren die Teilnehmenden ein restriktiver werdendes politisches Klima gegenüber ihnen (vgl. Interview mit Trainerin A, 12.02.2020).

Im folgenden Kapitel soll das neue Curriculum und damit zusammenhängende Vorgaben und Richtlinien aus Sicht der Projektkoordinatorinnen A und B näher erläutert werden.

4.3.2. Widersprüchliches Curriculum und bürokratische Hürden

Beide Projektkoordinatorinnen erwähnen in den Interviews das Grundsatzdokument „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (FAB 2017), welches seit der neuen Programmperiode zwar nicht mehr offiziell gültig ist, an welches sie sich aber nach wie vor richten (vgl. Interview mit PK A, 30.03.2021; Interview mit PK B, 30.03.2021). Wie weiter oben schon erläutert, wurde vom Bildungsministerium unter der ÖVP-FPÖ-Koalition eine Unternehmensberatungsagentur damit beauftragt, ein Curriculum für Basisbildung zu entwickeln, welches seit 2018 Anwendung findet. Projektkoordinatorin B kritisiert, dass damit die Zusammenarbeit mit Expert*innen aus dem Feld und der Wissenschaft aufgekündigt wurde und die Fachgruppe Basisbildung aufgelöst wurde. Es formierte sich nach der Auflösung ein informeller Zusammenschluss einer Gruppe, die sich Forum Basisbildung nennt „die das nicht aufgeben will, was sie da erarbeitet hat und sich immer wieder zu (...) Austauschtreffen trifft“, erklärt Projektkoordinatorin B (Interview mit PK B, 30.03.2021). Auf deren Homepage³ ist ein guter Diskurs zu finden, erläutert sie weiter, bei dem die eigene Reflexionsfähigkeit sowie die Auseinandersetzung mit theoretischen Diskussionen im Zentrum stehen.

An den ehemaligen Prinzipien der Basisbildung haben ihre eigenen Kolleg*innen selbst mitgeschrieben, erzählt auch Projektkoordinatorin A, weshalb sie sich im Verein sehr lange auf diese bezogen haben (vgl. Interview mit PK A, 30.03.2021). Das neue Rahmencurriculum ist dagegen sehr umstritten, „weil es sehr schlampig geschrieben worden ist, also in Österreich, es ist nicht sehr genau“ (ebd.). Es ist nicht verboten, die

³ Forum-basisbildung.eu

Prinzipien weiterhin anzuwenden – „Das eine ist die Haltung und das andere ist dann, dass man schaut, wie man mit diesen Vorgaben zurechtkommt.“ (ebd.). Da es viel Kritik gibt, ist das Ministerium inzwischen aber wieder etwas „zurückgerudert“ und wolle nun doch den Dialog, weshalb nun Feedbackgruppen bzw. Fokusgruppen eingeführt wurden, die Verbesserungsvorschläge für das Curriculum ausarbeiten sollen, berichtet Projektkoordinatorin B. Viele Stimmen aus der Praxis wollen allerdings, dass es komplett zurückgenommen wird (vgl. Interview mit PK B, 30.03.2021).

Projektkoordinatorin B kritisiert am neuen Curriculum, dass die alten Prinzipien zwar noch drinnen stehen, aber nicht mehr erklärt wird, was damit gemeint ist. Sie stehen nur mehr da wie „Platzhalter“, oder „Worthülsen“ – „Du merkst, dass es nicht mehr relevant ist eigentlich“ (ebd.). Mit der Einführung des Curriculums gab es einen Wechsel von Lerner*innenzentriertheit zur Kompetenzorientierung. Das ist ein Widerspruch, der nicht aufgelöst wird. „Daran merkt man, dass das nicht ernst gemeint ist, [es] steht nur da, um gut auszusehen“ (ebd.).

Auch Projektkoordinatorin A kritisiert, dass das Curriculum nicht sehr genau ist. Im Vordergrund stehen Vorgaben, was alles belegt werden muss. Der Unterrichtsinhalt muss dokumentiert werden und es müssen einige Kriterien den Fördergeber*innen belegt werden: die Anwesenheit der Teilnehmer*innen, ob Kinderbetreuungsbedarf herrscht sowie dass Personen gefunden werden, die eindeutig Basisbildungsbedarf haben, d.h. Personen, mit keiner oder wenig, oder auch abgebrochener Schulbildung. Zudem soll in einer Statistik ein gewisser Erfolg ersichtlich sein. Der Wechsel von Teilnehmer*innen in ein anderes Bildungsangebot im selben Verein, reicht dabei als „Erfolgsnachweis“. Auch in anderen Bildungsprojekten ist dies ein Thema, jedoch nicht so systematisch wie in der Basisbildung: „Also das hängt vom Fördergeber ab, was sie wissen wollen, was machen die Leute weiter und wie ist die Verteilung der Leute.“ (Interview mit PK A, 30.03.2021). Noch sind die Statistiken anonymisiert, sagt sie.

Die IEB ist die größte Fördergeberin. Für sie müssen die Anwesenheiten aller in jeder Unterrichtseinheit belegt werden, was auch mit der ESF Abrechnung zu tun hat, erklärt Projektkoordinatorin A weiter. Zudem gibt es eine Kursdokumentation sowie ein Portfolio. Seit der laufenden Programmperiode müssen auch Lernbeobachtungsbögen ausgefüllt werden, die wie eine Art Noteneinschätzungssystem fungieren. „Das hat’s vorher nicht

gegeben“ und widerspricht auch dem, was vorher gegolten hat – „Ich kann die Leute nicht vergleichen, weil sie auch so unterschiedlich sind.“ (ebd.) Diese Art von Vorgaben versuchen sie mit relativ wenig Arbeitsaufwand zu erledigen, „weil das eigentlich schade ist, wenn das zu viel Energie vom Unterrichten wegnimmt“ (ebd.). Dennoch müssen sie es belegen, schließlich wollen sie auch weiterhin finanziert werden.

Ein weiterer Kritikpunkt sind die Beurteilungen. Zu Kursende müssen Beurteilungsraster für die Teilnehmer*innen ausgefüllt und Zertifikate erstellt werden. Diese haben keinerlei Relevanz, so sind sie z.B. unwichtig für die Zusammenarbeit mit dem AMS (dieses brauche lediglich die Kursbestätigung oder das Prüfungszertifikat), sagt Projektkoordinatorin B (vgl. Interview mit PK B, 30.03.2021). In Deutsch als Zweitsprache gibt es für die Beurteilung eine Unterteilung in Schreiben, Lesen, Hörverstehen und Sprechen. Die Beurteilung erfolgt in fünf Stufen, die nach vorgegebenen Deskriptoren, die als Kann-Beschreibungen gestaltet sind, erfolgen soll. Das Ziel ist, in einem angeleiteten Prozess die Kompetenzen der Teilnehmer*innen zu erweitern – welche Kompetenzen das sind, ist vorgegeben. Kompetenzen sollen damit messbar gemacht werden, bewertet werden und anderem, wie dem AMS, zugänglich gemacht werden, um diese Menschen in den Arbeitsmarkt integrieren zu können, erklärt sie. Das findet Projektkoordinatorin B allerdings problematisch und sie müsse sich daher genau überlegen, was sie da hineinschreibt. Das AMS könne sich mit diesen Informationen nämlich überlegen, welchen Personen es erst gar nichts anderes anbietet als eine Stelle als Reinigungskraft zum Beispiel, problematisiert sie. Das widerspricht allerdings der Idee von Basisbildung, dass jede Person so viel Zeit und Unterstützung und Möglichkeiten haben sollte zu lernen, wie sie braucht (vgl. ebd.).

In erster Linie handelt es sich bei den neuen Vorgaben um bürokratische Hürden – „mühsame Vorgaben“, nennt es Projektkoordinatorin B (ebd.). Einerseits sollte die Abrechnung vereinfacht werden, so gibt es einen Einheitskostensatz, der eine bestimmte Summe für alles vorsieht – für den Unterricht, die Sozialberatung, die Reinigung, Kinderbetreuung, usw. Gleichzeitig sind auch Hürden miteingebaut – beispielsweise ist die Abrechnung von halben Kurseinheiten nicht möglich. Während der Covid19-Pandemie war keine Kinderbetreuung möglich, wodurch es Probleme mit der Abrechnung gab und Anteile des Geldes wegfielen – obwohl Mietrechnungen und dergleichen bestehen blieben. Durch den Einheitskostensatz ist außerdem weniger Beratung möglich. Zudem gilt eine

Nachweispflicht gegenüber Fördergeber*innen noch viele Jahre später, was oft zu absurden Situationen führen kann und meist nicht sinnvoll ist, erklärt Projektkoordinatorin B weiter. Problematisch kann das beispielsweise sein, da Jahre später oft nicht mehr die gleichen Mitarbeiter*innen im Verein arbeiten, wodurch Unklarheiten, die schon viele Jahre zurück liegen, schlechter gelöst werden können. Wie dies in Zukunft aussehen wird, wird sich erst zeigen, meint sie (vgl. ebd.). Auch zur Qualifikation des Personals gibt es teils unschlüssige Vorgaben, so gibt es etwa viele Trainer*innen, die nicht offiziell als Basisbildner*innen gelten. Die Teilnahmekriterien, d.h. wer mit welchem Aufenthaltsstatus teilnehmen darf, hängt ebenfalls von den Vorgaben der Geldgeber*innen ab. 2016 wurde Basisbildung für Asylwerber*innen geöffnet, dann wieder teilgeschlossen. Nun sei es „schwammig“, meint Projektkoordinatorin B (ebd.). Generell gibt es ständige Änderungen durch Förderprogramme, problematisiert sie. So können sie in ihrem Verein keine B1-Kurse mehr im Basisbildungsformat anbieten, da für B1 ein anderes Kursformat vorgesehen ist (vgl. ebd.).

Das Curriculum ist bislang noch in der Pilotphase und kann daher noch etwas außer Acht gelassen werden. Es soll erst mit der neuen Programmperiode ab 2022 fixer Bestandteil sein. Die Auswirkungen dessen sind noch unklar. Projektkoordinatorin B vermutet, dass es in Richtung engerer Zusammenarbeit mit dem AMS und eine stärkere Ausrichtung auf Arbeitsmarktintegration gehen soll. Österreichs Alleinstellungsmerkmal innerhalb der EU mit einer emanzipatorischen und kritischen Ausrichtung innerhalb der Basisbildung wird so wahrscheinlich nicht mehr weiter gehen, befürchtet sie (vgl. ebd.).

Mit den neuen Regelungen sieht auch Projektkoordinatorin A eine große Wertung des Glaubens, Personen unter allen Umständen in den Arbeitsmarkt eingliedern zu können. Hierbei spricht sie von einem neoliberalen, politischen Einfluss auf das Bildungsprogramm: „Naja, ich glaube, dass die Prinzipien der Basisbildung verschwunden sind und das Bildungsministerium umgebaut wurde, ich glaube schon, das hat mit dem Regierungsprogramm zu tun gehabt.“ (Interview mit PK A, 30.03.2021). Sie hofft, dass es die Teilnehmer*innen nicht so zu spüren bekommen, sie als Bildungsträger*innen spüren es durch die neuen Vorgaben aber auf jeden Fall schon. Das spielt gerade in der außerschulischen Erwachsenenbildung direkt eine Rolle, denn dieser Bereich, „das kann man auch historisch sehen, ist immer politisch sehr nah. Das ist schwierig find ich.“ (ebd.)

Projektkoordinatorin A ist sich sicher, dass es auch weiterhin Basisbildung geben wird. Nicht nur von österreichischer Seite gibt es ein „*Commitment*“, sondern „auch die EU will die Menschen näher an den Arbeitsmarkt bringen.“ (ebd.) Sie hofft allerdings, dass die Rahmenbedingungen so sind, dass sie auch für kleine Träger*innen umsetzbar sind, denn die können finanzielle Hürden nicht so leicht ausgleichen wie große. „Im Moment sind auch eher große Träger in den politischen Beratungsgremien gewünscht oder eingeladen und kleine Träger sind aber oft viel spezifizierter auf etwas, also mit Frauen, oder mit der Nachbarschaft. (...) Das ist noch so eine offene Frage.“ (ebd.) Die besonderen Kompetenzen der kleinen Bildungsträger*innen, wie beispielsweise eine intensive Beziehungsarbeit, werden oft unterschätzt. Die große Vielfalt an Vereinen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wirkt nach außen hin vielleicht unübersichtlich, doch diese sind historisch gewachsen und haben auch ihre Berechtigung, meint sie dazu (vgl. ebd.).

4.3.3. Weitere Herausforderungen und Spannungsfelder in der Praxis

Weitere Spannungsfelder in der Praxis der Basisbildung entstehen zum Beispiel auch durch gesetzliche Vorgaben, die die Zielgruppe der Basisbildung selbst betreffen. Für gewisse Aufenthaltstitel müssen, wie oben schon beschrieben, im Rahmen der „Integrationserklärung“ Deutschkenntnisse nachgewiesen werden. Gesetzliche Deutschprüfungen, die für ein Aufenthaltsvisum in Österreich notwendig sind, werden vom ÖIF abgehalten. Das bedeutet, dass externe Prüfer*innen in die Vereine kommen, um Prüfungen abzuhalten – „es ist nicht die Person, die einen unterrichtet“ (Interview mit PK A, 30.03.2021). Projektkoordinatorin A berichtet von „absurden“ Situationen, zu denen es aufgrund der ÖIF-Prüfer*innen kommt: „Da wird ganz viel Wert gelegt, auf eine fast absurde Weise, auf die Passkontrolle, also Personalausweis. (...) Manche Aufgabenstellungen sind absurd, muss man sagen. Manche Prüfer*innen kommen (...) aus dem Bereich, manche nicht. Die haben oft keine Vorstellungen, was das mental [bedeutet].“ (ebd.) Zudem benehme sich der ÖIF „wie die Polizei“ (ebd.). Teilweise kommen Zweitprüfer*innen ohne Voranmeldung, oder sie stellen sich nicht vor („Du merkst sofort, das muss jemand vom ÖIF sein!“) und messen akribisch ab, ob die Abstände Corona-konform sind. Die Prüfer*innen kennen sie teilweise schon seit mehreren Jahren, doch „die sind sich nicht zu blöd, dreimal während der Prüfung Ausweise zu kontrollieren. Oder einmal hat man die Handys abgesammelt mit Stickern, so wie in der Schule. Das sind

aber erwachsene Personen. Das ist auch problematisch.“, kritisiert Projektkoordinatorin A weiter (ebd.). „Das hat überhaupt nichts mehr mit den Sprachinhalten zu tun.“ Zudem liegt eine „inszenierte Gewichtung“ auf den Werteteil der Prüfungen: „Diesen Werteteil, den schafft natürlich jeder in 15 Minuten, doch dafür haben die Leute 45 Minuten Zeit. Das ist so eine inszenierte Gewichtung.“ (ebd.) Aufgrund der gesetzlichen Regelungen ist der ÖIF in einer Machtposition, wodurch sie als Bildungsträger*innen zum Beispiel auch nicht fordern können, in welchem Zeitrahmen sie die Ergebnisse haben wollen. Das dauert oft lange, doch von den Prüfungsergebnissen hängt sehr viel ab. „Solche Sachen sind sehr ärgerlich.“ Zudem schließt sich der ÖIF gegen Kritik ab. Sie lassen das nur zu, weil die Teilnehmer*innen die Prüfungen gesetzlich brauchen und sich wohler fühlen, wenn sie diese an einem vertrauten Ort, im Verein, absolvieren können. Zusammenfassend sagt sie, dass die Prüfungen durch den ÖIF „sehr viele Narben“ bedingen (vgl. ebd.).

ÖSD Prüfungen werden nicht länger gesetzlich anerkannt. Der ÖSD ist aber im Vergleich zum ÖIF in einer internationalen Sprachvereinigung und auf einem universitären Level:

„Du merkst das auch an der Vorbereitung, man kennt sich auch sehr gut aus, was gilt als Fehler, was gilt nicht als Fehler, da gibt’s einen Fehlerschlüssel. Das hilft den Trainer*innen total. Also es ist transparent, es ist auch in der Datenbank leicht zu handhaben. ÖIF ist nicht transparent. (...) Du findest nirgendwo Erklärungen, wonach sie Fehler bewerten. Das ist schon merkwürdig. Das ist erstens entmündigend, wie soll man da vorbereiten, es ist auch überhaupt nicht transparent.“ (ebd.)

Die Deutschnachweispflicht für ein Aufenthaltsrecht erzeugt bei den Teilnehmenden außerdem Druck, was mit der Idee von Basisbildung, die auf Freiwilligkeit beruht, korreliert. „Es ist einfach sehr schwierig, weil das setzt sie unter Druck und das ist besonders bei den Basisbildungsteilnehmerinnen; die meisten sind prüfungsgewohnt und das ist sehr unangenehm.“, erläutert Projektkoordinatorin A dazu (ebd.). Sie erklärt weiter:

„Eigentlich wird da so getan, als [ob] das super sachlich wäre und das ist nicht super sachlich. (...) Ich kenn Leute, die tausende Prüfungen gemacht haben in sehr leistungsorientierten Bildungssystemen, die schaffen das wie nichts. Aber wenn du das nicht kennst... (...) Auf A2 schaffst man eigentlich fast jeden Menschen zu bringen (...), aber B1 in Schriftlichkeit ist für manche Kandidatinnen eigentlich fast unvorstellbar zu bringen.“ (ebd.)

Sie gibt hierbei zu bedenken, dass es unterschiedliche Lerntypen gibt und manche länger brauchen, als andere, um sich weiterzuentwickeln. Oft ist es für Menschen schon hilfreich, einfach regelmäßig einen Kurs besuchen zu können, damit „etwas in ihrem Leben

ausgeglichen ist“ (ebd.). Im Unterschied zu Jugendlichen ist es für Erwachsene nicht immer das erste Ziel, eine Ausbildung absolvieren zu können. Zu den Lernzielen der Basisbildung, die „Empowerment“ umschließen, zählt Projektkoordinatorin A beispielsweise auch den Umgang mit Geld oder sich ausdrücken zu können – das sind alles Lernerfolge, die aber nicht immer gut in Prüfungen und Lernergebnissen abzubilden sind. Somit steht ein zentrales Spannungsfeld in Bezug auf Ziele und Erwartungen an die Basisbildung zwischen Teilnehmenden und Fördergeber*innen. In diesem Sinne erachtet Projektkoordinatorin A die Arbeitsmarktintegration dieser Menschen als ein sehr hochgegriffenes Ziel, welche kein Zwang sein sollte. Zwar ist das Interesse der Teilnehmenden an einer Arbeit sehr groß, gleichzeitig fehlt es aber oft an passenden Ausbildungsplätzen, etwa mit begleitender Kinderbetreuung. Auch Mobilität ist ein Faktor, da viele kein eigenes Auto haben oder gerne den Führerschein machen würden. Es gibt oft sehr große Hürden, die das Erfüllen der Erwartungen erschwert, wie etwa auch ein mangelndes Angebot an Übergangsformen, in denen Menschen praktische Arbeitserfahrung sammeln können. Oft geht viel Zeit verloren, bis die Frauen einen Kurs finden, wodurch auch viel vergessen wird, was aus einem Ursprungsberuf mitgenommen wurde, problematisiert sie. Brückenangebote würden in diesem Sinne auch das Selbstbewusstsein stärken.

„Also für manche wird’s ganz schwer sein, eine B2-Prüfung jemals zu machen, aber das heißt nicht, dass sie nichts können. (...) Es wäre schon super, wenn die Frauen in die Lage kommen würden, dass sie frei entscheiden, dass sie dann sagen, ich möchte das machen, oder ich möchte das nicht machen. Jetzt ist es oft nicht so gegeben, zum Beispiel wird oft gesagt, Heimhilfe ist doch ein super Job.“ (ebd.)

Es wird also einerseits ein hoher Druck aufgebaut und andererseits wird nicht „liebervoll“ mit den Ressourcen der Frauen umgegangen, die eigentlich sehr viel können, erklärt sie. Angebote und Initiativen, die dieses Potential nützen wollen, sind zwar vorhanden aber weder ausreichend noch so gestaltet, dass sie die Leute schnell und leicht erreichen. Hinzu kommt, dass oft der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft fehlt, genauso wie eine Thematisierung der Hürden im Bereich Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere für Frauen in prekären Verhältnissen. Das führt dazu, dass Misserfolge auf persönliche Defizite zurückgeführt werden und viele dann glauben, dass es etwas mit ihnen zu tun hat, weil sie nicht so stark sind (vgl. ebd.).

Abgesehen von den mehr oder weniger freiwillig abgehaltenen Prüfungen müssen, wie oben schon beschrieben, Kursleitende zu Ende des Kurses Beurteilungsraster für jede Teilnehmende ausfüllen. Zur Bewertung der Teilnehmenden gibt es vorgeschriebene Deskriptoren, nach denen die Gruppe geprüft werden muss, um sie fair bewerten zu können. Um nach diesen Deskriptoren zu einer Einschätzung zu kommen, braucht es viel Zeit – „Wann machst du dann die Basisbildung?“, kritisiert Projektkoordinatorin B (Interview mit PK B, 30.03.021). Es müssen Bewertungsszenarien überlegt und dann verglichen werden, wie das die eine Teilnehmerin macht und wie die andere sowie wo sie eingeordnet werden sollen, erklärt sie (vgl. ebd.). Das ist ein Problem, denn es bringt die Trainerinnen dazu, ihre Teilnehmerinnen zu vergleichen und zu bewerten, was mit den früheren Prinzipien überhaupt nicht vereinbar ist. Basisbildung soll eben auf Freiwilligkeit beruhen und damit auch keine Bewertungen beinhalten. Basisbildung soll den Teilnehmerinnen nicht das Gefühl geben, Defizite zu haben, oder dass sie nicht schnell genug sind, beschwert sich Projektkoordinatorin B:

„Das macht ja was mit den Teilnehmerinnen, wenn du sie vergleichst und am Ende in Stufen einordnest, sie ordnen sich ja jetzt schon ständig in diese Stufen A1, A2, etc. ein und jetzt kommen noch Stufen der Beurteilungsraster hinzu. Dann auch noch die Fragen, warum bin ich denn bei Lesekompetenz Stufe 2 und meine Nachbarin Stufe 3?“ (ebd.)

Die vorgegebenen Deskriptoren sind einzelne Punkte und sagen nichts darüber aus, was eine Teilnehmerin jetzt wirklich gelernt hat, weil nur diese Punkte abgefragt werden können, kritisiert Projektkoordinatorin B weiter. Es können keine Deskriptoren ergänzt werden oder dazu geschrieben werden, wo Teilnehmerinnen Stärken haben, oder wo sie glauben, etwas gelernt zu haben, erklärt sie weiter (vgl. ebd.).

Für die Frauen ist das Erlernen von Deutsch meist das wichtigste in der Basisbildung, doch der Spracherwerb gestaltet sich als sehr individuell. Manche Frauen sind seit zwei Jahren in Österreich, andere seit 14 Jahren. „Die, die 14 Jahre in Österreich sind, haben vor allem (...) einen passiven Wortschatz, wo du denkst, die versteht eigentlich alles und für die ist manchmal dieses Lernen dann schwieriger, weil es ihnen unangenehm ist zu sehen, was für Fehler sie im Schriftlichen machen.“ (ebd.) Auch das Alter wirkt sich auf das Tempo im Lernen aus. Trotz der Einteilung in Gruppen nach Sprachniveaus sind die Gruppen sehr heterogen. Oft hindert diese Art von Kategorisierung die Frauen am Lernen. Empfehlungen etwas zu wiederholen, wird oft als große Kränkung empfunden. Oft warten Personen auch

sehr lange auf Kurse, manchmal kommt etwas dazwischen, dann wird eine schwanger und wollte das eigentlich gar nicht, weil sie endlich einen Kursplatz bekommen hat. Oder es beschäftigt sie etwas anderes so sehr, dass sie nicht gut lernen kann. Diese Niveaus dienen dann oft nur dem AMS als Übersetzungstool, wo ungefähr die Frauen stehen, erzählt Projektkoordinatorin B (vgl. ebd.).

Projektkoordinatorin A erklärt ebenfalls, warum eine Beurteilung im Rahmen der Basisbildung problematisch ist:

„Schwierig ist, dass viele Leute nicht verstehen, was Basisbildung ist und dass sie sich auch zu viel erwarten. Wenn sie beim AMS gemeldet sind, sie gewisse Erwartungen haben, was so und so ein Niveau bedeutet. Aber wenn jetzt eine Frau übernächtigt ist oder eine Ausnahmesituation [ist], wirkt sich das auch auf die Sprachkenntnisse aus. Das wird ein bisschen zu wenig wahrgenommen.“ (Interview mit PK A, 30.03.2021)

Es gibt Frauen, die sehr gut Deutsch sprechen, aber für die der Lese- und Schreibeil zu umfangreich ist. Projektkoordinatorin A erzählt von einer Frau, die in Österreich Deutsch gelernt hat und sehr viel kann, aber vier Mal an der Prüfung gescheitert ist.

„Das macht psychisch total viel aus. Sie kann ihren Status nicht verändern und der Rest der Familie – und das ist kein Einzelfall – das Kind und der Mann haben schon die Staatsbürgerschaft und die Mutter nicht. Das ist sehr kränkend und auch kompliziert, weil (...) ihnen geht es ganz viel darum, deren Familien besuchen zu können, oder Eltern erkranken sehr schwer, sich verabschieden zu können oder so und das ist dann echt schwierig. Das ist ein eigenes Symptom in den Kursen immer wieder, wenn Angehörige, die weit weg sind, wenn was schlechtes mit ihnen passiert, das ist ganz schwierig.“ (ebd.)

Hin und wieder sind auch Teilnehmerinnen dabei, die Bildungsabschlüsse, teilweise sogar Universitätsabschlüsse mitbringen, allerdings wissen sie (der Verein) das beim Einschreiben meistens nicht.

„Aus unserer Erfahrung, manchmal sind auch Landes- oder Kulturwechsel so dramatische Erfahrungen etwas, was sie eigentlich zurückwerfen. Und das versuchen wir sozusagen großzügig auszulegen. (...) Also ich denke mir, Krieg oder so sind so dramatische Erfahrungen, dass für die Frauen ein Basisbildungskurs trotzdem am besten passt, auch wenn sie eine Ausbildung haben. Und die sind dann auch oft schneller erfolgreich. Für die ist das ein gutes Transfermodell. Sie sind erfolgreicher als in den herkömmlichen Sprachkursen. Also das ist einfach das, was der Basiskurs zusätzlich bietet.“ (ebd.)

Die Zielgruppe ist sehr heterogen, weshalb es ein viel breiteres Angebot bräuchte. „Es gibt völlig viele Bedürfnisse“, aber zu wenig Kurse. Projektkoordinatorin A rät oft Frauen, sich auf mehrere Wartelisten zu setzen und verschiedene Türen aufzumachen.

Sie müssen auch immer darauf achten, dass sie genug Kinderbetreuerinnen haben, für ältere Frauen, deren Kinder schon außer Haus sind, dient der Kurs wiederum oft stärker der psychischen Stabilisierung.

Auch der Aufenthaltsstatus hat Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen. Beispielsweise konnten manche Teilnehmer*innen nicht in Pflichtschulabschlusskurse aufsteigen, weil sie Asylwerbende waren. Oder der Verein als Bildungsträger bekommt die Förderung nicht voll ausgezahlt, da ein*e Teilnehmer*in während des Kursbesuches abgeschoben wurde (vgl. ebd.).

Die Covid-19 Pandemie bringen zusätzliche Herausforderungen. Insgesamt gab es während der Lockdowns es einen verlangsamten Fortschritt, da einerseits die Kontaktfläche mit den Teilnehmer*innen nicht so intensiv war und andererseits organisatorische Dinge viel mehr Zeit in Anspruch nahmen. Projektkoordinatorin A spricht auch an, dass sich die von vielen Teilnehmer*innen sowieso schon isolierte Lebenssituation durch die Pandemie noch verstärkt. Es gibt auch welche, die die Zeit für sich nützen können und das Lernen für sich neu entdecken. Aber gerade für Frauen, die nur wenig bis gar keine Schulbildung haben, ist das selbstständige Lernen eine sehr große Herausforderung. Auch die Umstellung auf Online-Unterricht und verschiedene Apps erfordert eine neue Orientierung, die erst erlernt werden muss. Diese ständige Neu-Orientierung ist vor allem für traumatisierte Menschen sehr demotivierend, gibt Projektkoordinatorin A zu bedenken. „Du musst total flexibel sein und du brauchst auch schon eine Menge an Selbstbewusstsein“ (ebd.). Zusätzlich erschwerend für die Frauen ist, dass während der Kindergarten- und Schulschließungen die Kinder zu Hause sind und sie somit auch keinen Raum oder Zeit haben, in Ruhe zu lernen. Manche holen sich Raum, indem sie dann in der Nacht lernen, aber auch das ist nicht für alle möglich. Über die Kinderbetreuung und die Art und Weise wie Mütter ihre Kinder abgeben, können sie im Verein außerdem gut wahrnehmen, wie es den Frauen geht und ob eine Überforderung im Alltag da ist. Diese Art von Kontakt und Wahrnehmen der Bedürfnisse und des Wohlbefindens fiel durch die fehlende Kinderbetreuung ebenfalls weg. Es ist allerdings eine Verbesserung gegenüber dem ersten Lockdown zu beobachten und sie können nun auch einige Leihgeräte zur Verfügung stellen, erzählt Projektkoordinatorin A (vgl. ebd.).

4.3.4. Selbstbestimmtes Lernen und kollektives Ausverhandeln

Beide Projektkoordinatorinnen berichten, dass sie sich nach wie vor an den früheren Prinzipien der Basisbildung orientieren, obwohl diese nicht mehr offiziell gültig sind. Projektkoordinatorin B sagt, dass diese der Referenzpunkt oder das Rahmenwerk für ihre Arbeit bilden, woran sich für sie auch nichts ändern wird. In Bezug auf das Beurteilungsraster kommt es darauf an, „wie du damit umgehst“, meint sie. Sie kenne Kolleg*innen, die das

„super ernst nehmen, (...) oder du machst das so wie ich und viele andere auch – dass du das einfach bisschen ignorierst und Teilnehmerinnen am Ende so bewertest, wie es zu der Stufe passt, als die der Kurs ausgeschrieben ist und wählst dann die passenden Deskriptoren aus. Im Prinzip wie eine Art Gruppenbewertung, du musst sie ja nicht einzeln vergleichen“ (Interview mit PK B, 30.03.2021).

Es gibt immer wieder Kontrollen, doch „wo Spielräume sind, werden sie genutzt“. Sie kritisiert dabei die vorgegebenen Deskriptoren der Beurteilung im Curriculum:

„Warum soll ich dann mit so einem vorgegebenen Curriculum kommen und das lenken, wenn die Interessen vielleicht was ganz anderes sind – wenn man sich die Mühe macht, die Interessen der Teilnehmerinnen herauszufinden, dann entsprechen die nicht dem was im Curriculum vorgegeben ist, das ist nicht das, was die lernen wollen, sondern Dinge, die in der Lebenswelt gerade wichtig sind.“ (ebd.)

Die Prinzipien und Richtlinien der FAB sind sehr gut ausformuliert und verständlich. Im Zentrum steht dabei die Lerner*innenzentriertheit, der Einbezug der Lebenswelt sowie auch eine politische Relevanz, erklärt Projektkoordinatorin B. Das Dokument nimmt Referenz auf Paulo Freire und postkoloniale Theorie. Projektkoordinatorin B betont, dass die Selbstreflexion als Lehrende*r sehr wichtig ist und es bei Basisbildung um den Versuch geht, Lernende als Teil des Lernprozesses zu sehen. Die eigenen Machtpositionen müssen in diesem Sinne mitbedenkt werden und Hierarchien sollen so flach und transparent wie möglich gestaltet werden. Lehrende müssen offen für selbstbestimmtes Lernen sein. Das fördert auch Empowerment. Dafür muss man „total gut zuhören“ und zulassen, dass Lernende mitgestalten (vgl. ebd.).

Sie kritisiert den „Shift“ von Lerner*innenzentriertheit zur Kompetenzorientierung im neuen Curriculum: „Du sollst deine Teilnehmer*innen bewerten – das ist ein Widerspruch, es geht nicht beides gleichzeitig, das macht keinen Sinn!“ (ebd.). Stattdessen sollte jede Person in ihrem individuellen Lernen unterstützt werden, wie sie eben lernen kann und will. Jede Person hat ein Recht darauf, in ihrem Tempo, mit ihren Interessen und im

Rahmen ihrer Möglichkeiten, ohne Druck, ihre eigenen Lernziele zu erreichen, sagt sie. Dafür gibt es keinen Maßstab, „das ist einfach individuell“ (ebd.). Als Trainerin versucht sie gemeinsam mit den Teilnehmerinnen den Lernprozess als Gruppe zu moderieren und ein Stück weit anzuleiten und sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Ziele zu erreichen. Es sollte niemand gezwungen werden, etwas Bestimmtes zu lernen oder zu erreichen. Den Begriff Empowerment lehnt sie zwar ab, aber Selbstermächtigung oder selbstbestimmtes Lernen ist das, was Basisbildung sein soll bzw. die Essenz von Basisbildung, sagt sie. Es ist also nichts Vorgegebenes, sondern wird gemeinsam mit der Gruppe erarbeitet. Zudem darf nicht vergessen werden, dass es ein Gruppenprozess ist und kein Zweiersetting, d.h. es handelt sich um ein kollektives Ausverhandeln dessen, was und wie gelernt werden soll (vgl. ebd.).

Auch die methodische Herangehensweise im Verein A speist sich nach wie vor aus dem Grundsatzdokument, welches auf mehreren Prinzipien beruht. Sie versteht Teilnehmer*innenzentriertheit so, dass Bildungsträger*innen ihr Bildungsprogramm von den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen ausgehend gestalten. Zudem ist bei ihnen Empowerment wichtig, meint Projektkoordinatorin A, „das heißt, dass unsere Teilnehmer*innen durch das was sie lernen partizipieren können in der Gesellschaft“ (Interview mit PK A, 30.03.2021). Es sollen „Dinge [sein], die relevant sind, die man sozusagen verwenden kann. Genau, und dazu gehören, um zum Beispiel gut teilhaben zu können (...) Dinge wie, sich etwas selbstständig erarbeiten zu können“ (ebd.). Ein medienkritisches Verständnis sowie digitale Kompetenzen erachtet sie außerdem als zentrale Merkmale der Basisbildung. Aber auch hier orientiert sich Basisbildung an dem, was die Teilnehmer*innen brauchen. Projektkoordinatorin A zählt Beispiele auf, wie etwa, wo im Internet Informationen gefunden werden können, wie der Familienbeihilfenrechner der Arbeiterkammer anzuwenden ist, oder pädagogische Themen, die von den Frauen selbst kommen. Auch in Bezug auf Mathematik sind es eher Dinge, die von Gebrauch im Alltag sein können, wie etwa Größen einschätzen lernen und Ähnliches (vgl. ebd.).

Beratung erachtet Projektkoordinatorin A als eine sehr wichtige und wertvolle Komponente von teilnehmer*innenzentrierter Basisbildung, denn „Basisbildung ist etwas, das relativ nah an der Sozialen Arbeit ist“ (ebd.). In diesem Sinne soll auch das aufgefangen werden, was einem am Lernen hindern kann, „was sehr viel sein kann“. In einigen Vereinen

gibt es Sozialarbeiter*innen, die dafür angestellt werden, im Verein A wird Beratung von den Trainerinnen ausgeführt, die dafür eine Ausbildungsstunde bekommen. Aufgrund des schon bestehenden Vertrauensverhältnisses sowie der Kinderbetreuung während des Unterrichts hat sich diese Methode sehr gut in diesem Verein bewährt. Oft herrscht auch Angst gegenüber sozialen Einrichtungen, insbesondere wenn es um soziale Arbeit mit Kindern geht. Teilnehmer*innen haben beispielsweise auch oft Angst die Rettung zu rufen, da vielleicht eine Rechnung gestellt wird, die sie nicht bezahlen können. Projektkoordinatorin A erzählt davon, „dass dann Teilnehmer*innen zum Beispiel sozial unterstützende Angebote nicht als solche wahrnehmen, sondern (...) eher meinen, da will jemand meinem Kind nichts Gutes, das ist diskriminierend. (...) Es braucht ganz viel Arbeit, ihnen da Vertrauensbildner zu sein“ (ebd.). Beratungen von Trainer*innen sind eigentlich als Lernberatung gedacht, „aber es hat sehr viel Sozialberatungsfaktoren“. Oft wird auch Vermittlungsarbeit zu anderen sozialen Einrichtungen geleistet, wofür es aber eben auch Vorarbeit braucht, erklärt Projektkoordinatorin A (vgl. ebd.).

„Eigentlich sollte Basisbildung, das ist aber jetzt nicht ganz völlig umsetzbar, (...) niederschwellig sein und auch nicht begrenzt.“, erläutert Projektkoordinatorin A weiter zu den Grundsätzen der Basisbildung. Reflexionsfähigkeit ist dabei nicht nur von Teilnehmer*innen gefordert, sondern auch bei denen, die unterrichten, „oder die da tun“ – das ist „eine ganz wichtige Herangehensweise und (...) kann eben auch sehr bereichernd sein“ (ebd.). Zu guter Letzt ist eine immer wieder stattfindende Auseinandersetzung mit theoretischen Diskussionen von Vorteil. Alles was Lernprozesse abbildet, soll gefördert werden, was einerseits wieder die Reflexion fördert und andererseits den Lernprozess selbst sichtbar macht, schlussfolgert sie (vgl. ebd.).

Theoretische Diskurse, auf die sich der Verein A stützt, sind etwa Migrationskritische Theorien sowie ein Zugang, der sich Fremdsprachenwachstum nennt, „der besagt, dass Texte, Lehrbücher künstlich sind und du eher zumutest mit authentischen Texten zu arbeiten“ (ebd.). Gerade im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind Menschen ständig mit authentischen Texten konfrontiert,

„das heißt, man muss eigentlich Strategien erlernen, wie man damit umgeht. Und es eröffnet auch den Raum, dass wirklich auch die Lernerinnen und Lerner selbst entscheiden, was für sie wichtig ist zu lernen. Ich finde bei Erwachsenen ist das ganz besonders wichtig. Es kann sein, dass für sie etwas anderes wichtig ist als was man denkt.“ (ebd.)

Diese Herangehensweise bezieht sie auf die Tradition Paolo Freires. Insbesondere bei Erwachsenen, die gesellschaftlich benachteiligt sind, gibt es viel Misstrauen. „Ich glaube, was manchmal total übersehen wird: Vertrauen hat was mit dem Gefühl auf Augenhöhe zu tun. Das ist nicht etwas, das man von vornherein durch Vorschriften oder so herstellen kann.“ (ebd.) Auch Mehrsprachigkeit wird unterstützt, „erstens sind das Ressourcen, die Menschen mitbringen, die sie längerfristig qualifizieren“ und außerdem stärkt dies wiederum das Selbstbewusstsein (ebd.).

Basisbildung ist zudem „ein Ort, wo man sehr viel erfährt von sozialen Wirklichkeiten, oder das Lernen, wie es ergehen kann auf verschiedene Art und Weise“ (ebd.). In diesem Sinne ist Basisbildung auch ein methodisch kreativer Ort.

4.3.4. Was es braucht

In der Basisbildung braucht es laut beider Projektkoordinatorinnen Reflexionsfähigkeit sowohl bei den Teilnehmer*innen, als auch bei denen, die unterrichten. Diese müssen Strategien erlernen, um einen Raum zu eröffnen, der es den Lernenden ermöglicht, selbst zu entscheiden, was für sie wichtig ist zu lernen. Insbesondere in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, vor allem mit jenen, die in einer benachteiligten gesellschaftlichen Position sind und dadurch auch viel Misstrauen haben, sind Vertrauen und ein Gefühl auf Augenhöhe zu sein dafür sehr wichtig – „Das ist nicht etwas, das man von vornherein durch Vorschriften oder so herstellen kann.“ (Interview mit PK A, 30.03.2021).

Ein kollektives Ausverhandeln eines selbstbestimmten Lernens in der Basisbildung fordert von den Trainerinnen nicht nur sehr viel Reflexion, sondern auch Flexibilität: „Der eigene Kopf darf nicht durchgesetzt werden.“, erklärt Projektkoordinatorin B.

„Es kann also nur passieren, wenn Trainerinnen den Raum dafür freigeben. Es passiert im Dialog. Dies ist ein spannender und herausfordernder Prozess (...) Man lernt mit der Zeit auch sich selbst zu vertrauen und sich nicht verunsichern zu lassen, wenn die Gruppe kritisch mit dir ist – das ist ein Indiz dafür, dass Empowerment funktioniert hat. (...) In dem Moment würd' ich sagen, ist das gelungenes Empowerment, wenn die Teilnehmerin mir sagt, so, also ich will lieber was anderes machen, ich kann damit nicht so gut lernen, gebt mir was anderes. Dann denk ich mir, ja, hat funktioniert.“ (Interview mit PK B, 30.03.2021)

Es braucht Zeit, bis eine Gruppe dahin kommt, denn das Vertrauen muss erst aufgebaut werden, erklärt sie weiter. Die meisten sind es nicht gewohnt, der Lehrerin widersprechen zu dürfen. Damit ist es ein Prozess des gemeinsamen Lernens, ehrlich miteinander zu sein.

Dies kann aber gut geübt werden, indem zum Beispiel die Kursthemen gemeinsam ausgewählt werden, führt Projektkoordinatorin B aus (vgl. ebd.).

Es ist zudem wichtig, die Ressourcen der Frauen sichtbar zu machen, wofür sich kreative Projekte sehr gut eignen, die auch abseits des Spracherwerbs stattfinden können. Insbesondere Projekte, in denen sich Frauen selbstorganisieren und ihre Biografie sichtbar machen, bezeichnet Projektkoordinatorin A als „Highlights“ der Erwachsenenbildungsarbeit. Auch eine Werkstatt kann sich Projektkoordinatorin A gut vorstellen, damit „man auch erfährt, was Menschen alles können, dass das sichtbar wird“ (vgl. Interview mit PK A, 30.03.2021). Zudem braucht es mehr Brückenangebote, die Arbeitspraxis bieten – Deutschkurse allein reichen hier nicht. Das würde das Selbstbewusstsein stärken. „Es braucht auch sehr viel, um realistische Ziele zu erarbeiten, beispielsweise muss man für einen pädagogischen Beruf oft schwimmen können, dann braucht es ein Schwimmangebot, der wiederum Zeit- und Geldressourcen braucht.“, erläutert sie weiter. Oft wird mit verschiedenen Vorgaben viel Druck erzeugt. Stattdessen könnte viel mehr das schon bestehende Potential diverser Menschen genutzt werden, gibt sie zu bedenken. Verschiedene Angebote und Initiativen müssen die Personen schneller und leichter erreichen, da oft viel Zeit vergeht, bevor etwas passendes gefunden wird. Oft fehlt auch der Kontakt zu Mehrheitsgesellschaft und der Austausch von Erfahrungen zum Beispiel davon, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für alle Frauen schwierig ist. Außerdem meint Projektkoordinatorin A in Hinblick auf die Zielgruppe, wenn „die irgendwie [...] willkommener wären, wär’s auch besser“ (vgl. ebd.).

Es bräuchte viel mehr Angebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse – unterschiedliche Kurszeiten, unterschiedliche Bildungsniveaus, etc. Manche können ohne Kinderbetreuung gar nicht lernen, andere brauchen eher eine psychische Stabilisierung. „Sprache lernen gegen Depression braucht es“, meint Projektkoordinatorin A dazu lachend. Es gibt kaum Angebot für ältere Frauen. Viele Angebote können nicht genutzt werden, z.B. wegen geringer Mobilität, oder sie erreichen die Zielgruppe nicht. Hierfür braucht es auch eine stärkere Vernetzung. Ein größeres, weiter gefächertes Angebot sollte auch über den Ablauf eines Kurses hinausgehen, so dass es zum Beispiel möglich ist, in gewissen Zeiten des Lebens noch einmal zurückzugehen, bzw. immer wieder zu kommen.

Zudem braucht es dauerhafte Anstellungsverhältnisse für jene, die in diesem Bereich arbeiten sowie mehr Anerkennung von anderen pädagogischen Professionen darüber, „was da eigentlich geleistet wird, oder was man da erfährt“. Basisbildung ist ein Ort, „wo man sehr viel erfährt von sozialen Wirklichkeiten“, genauso wie davon, dass Lernen auf verschiedene Art und Weise erfolgen kann (ebd.). Als methodisch kreativer Ort sollte Basisbildung auch von institutionellen Bildungseinrichtungen gesehen oder gekannt werden. In diesem Sinne braucht es an erster Stelle für Projektkoordinatorin A ein weiteres Verständnis darüber, was Basisbildung eigentlich ist. Das heißt, dass auch Fördergeber*innen verstehen, dass es nicht nur um die Kompetenzerweiterung von Schriftsprachlichkeit geht, sondern dass das Lernen und der Kursbesuch auch mit Gesundheit zu tun hat, zum Beispiel. Für die Erstellung eines passenden Curriculums oder zugrundeliegende Prinzipien ist daher die Expertise von Personen aus dem Feld unerlässlich (vgl. ebd.).

5. Conclusio

Ich möchte nun meine eingangs gestellte Forschungsfrage in Erinnerung rufen: Kann Basisbildung ihre Ziele innerhalb ihres politisch-strukturellen Kontextes erreichen? Oder anders formuliert: Kann Basisbildung die Selbstermächtigung und gesellschaftliche Partizipation von Migrantinnen innerhalb der gegebenen politischen Rahmenbedingungen fördern?

Im Folgenden möchte ich versuchen, eine Antwort auf diese Frage, basierend auf den Ergebnissen meiner Feldforschung in Dialog mit Theorie und bildungspolitischer Analyse, zu formulieren. Dazu werde ich erst das Forschungsfeld politisch einbetten und anschließend die Ergebnisse hinsichtlich konkurrierender Ziele in der Basisbildung resümieren. Zu guter Letzt soll darüber reflektiert werden, was es braucht, damit in der Basisbildung eine Selbstermächtigung erreicht oder zumindest gefördert werden kann.

5.1. Basisbildung bildungspolitisch eingebettet

Als erstes muss festgehalten werden, dass die Frage, ob die Ziele von Basisbildung erreicht werden können, davon abhängig ist, wer die Frage stellt. Die Ziele sind je nach Akteur*innen andere: Geht es um das möglichst schnelle Erlernen von Deutsch? Geht es um Empowerment und Selbstermächtigung? Oder geht es um eine möglichst rasche Eingliederung in den Arbeitsmarkt, um Akkulturation oder gar um Ausgrenzung einer bestimmten Personengruppe? In meiner Fragestellung habe ich mich insbesondere auf die der Basisbildung ursprüngliche und in der Praxis immer noch relevante Prinzipien beruht, die insbesondere die gesellschaftliche Partizipation sowie die Selbstermächtigung von Teilnehmenden fördern wollen.

Um diesen Aspekt konkurrierender Ziele, Erwartungen und Bedeutungen sowie den politisch-strukturellen Kontext in die Beantwortung meiner Forschungsfrage miteinzubeziehen, werde ich nun auf die anfangs vorgestellte politische Analyse von Levinson et al. (2009) zurückblicken. Es wurde erklärt, wie Politik (insbesondere Bildungspolitik) einen normativen Diskurs vorgibt, der nicht nur Verhalten, sondern auch Realität definiert. In Anbetracht der Fördergeber*innen von Basisbildung mit all den dargestellten Vorgaben, Richtlinien und Rahmenwerken ist klar ersichtlich, dass Politik Einfluss auf jene nimmt, die davon betroffen sind: Teilnahmekriterien, Nachweispflichten

von Deutschkenntnissen und Beurteilungen von Kompetenzen sind nur einige Beispiele, die Realitäten von Personen schaffen, die Basisbildung in Anspruch nehmen.

Wie stark ist dabei die traditionelle Ausrichtung von Bildungspolitik mit dem Ziel, Minderheiten zu integrieren und akkulturieren, immer noch vorhanden? Dass eine Vereinheitlichung von Bildungskenntnissen vorangetrieben wird, ist an den Bestrebungen der IEB mithilfe des neuen Curriculums durchaus ersichtlich. Gleichzeitig mit gewissen staatlichen Auflagen an Personen mit Migrationsbiographie, Deutschkenntnisse nachzuweisen, ist der Versuch der Integration und auch Akkulturation dieser Minderheitsgruppe zumindest vorhanden.

Die Ökonomisierung von Bildung lässt sich auch am Beispiel der Basisbildung klar abbilden. Menschen in der Basisbildung werden immer mehr als Kund*innen oder auch Konsument*innen begriffen, was tiefgreifende Auswirkungen auf die Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden hat. Das neue Curriculum wurde von einer Unternehmensberatungsagentur erstellt, mit einem Fokus, der nicht länger auf einer Bedürfnisorientierung liegt als viel eher auf einer Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. Basisbildung soll demnach Ergebnisse liefern und die Nutzer*innen für den Arbeitsmarkt fit machen. Eine engere Vernetzung und Zusammenarbeit mit dem AMS wird forciert. Eine Verflechtung von staatlicher und lokaler Politik mit globalen Diskursen von Neoliberalismus, aber auch Entwicklung und Globalisierung von Bildung finden hier Ausdruck.

Mit einem Punktesystem soll Bildung nicht nur innerstaatlich, sondern global vergleichbar werden. Damit soll Bildung auf einem globalen Markt transferierbar werden. Nicht nur Deutschkenntnisse werden nach einem europäischen Referenzrahmen eingeteilt, sondern auch andere Kompetenzen werden in der Basisbildung mittlerweile anhand vorgegebener Kategorien und Deskriptoren bestimmt und vergleichbar gemacht. Die ökonomische Dimension von Bildungspolitik ist im Rahmen der Basisbildung insbesondere ersichtlich, da die finanzielle Abhängigkeit an Fördergeber*innen die Existenzgrundlage von Basisbildung bildet.

Die Existenz von (staatlichen) Fördergeber*innen, oder die Zusammenarbeit mit dem AMS ist dabei nicht etwas, das per se als negativ für die Basisbildung zu beurteilen ist. Ohne Fördergelder wäre das Angebot der Basisbildung nicht möglich. Zudem ermöglicht die

Zusammenarbeit mit dem AMS eine finanzielle Förderung der Kursteilnehmenden. In den letzten Jahren gab es einen großen finanziellen und inhaltlichen Ausbau der Angebotslandschaft und viele Menschen konnten erreicht werden. Problematisch ist allerdings, wenn Expert*innen aus dem Feld, sowie auch Teilnehmer*innen selbst nicht mehr gehört werden und in die Entwicklung des Bildungsangebots nicht miteinbezogen werden. Basisbildner*innen sehen diesbezüglich einen Wandel insbesondere seit der ehemaligen Regierung unter ÖVP und FPÖ. Welche Programme und Projekte gefördert werden, liegt in der Zuständigkeit politischer Ressorts. Doch eine finanzielle Abhängigkeit darf nicht automatisch zu einer inhaltlichen Abhängigkeit an politische Entscheidungsträger*innen führen. Eine gewisse Unabhängigkeit ist wesentlich, damit auch in der Bildungsarbeit demokratische und wissensbasierte, qualitative Arbeit auf Basis von Expert*innen aus dem Feld stattfinden kann.

Der kritische Zugang in der Bildungspolitikforschung besagt, dass Machtinhaber*innen das Bildungssystem so formen, dass es ihren eigenen Vorstellungen und Interessen entspricht. Diese politische Praxis produziert damit einen normativen Diskurs, der Ungleichheit, Hegemonie und die Unterordnung politischer Subjekte reproduziert (vgl. Levinson et al. 2009: 774). Im Sinne des soziokulturellen Zugangs der Politikforschung, geht es aber auch um die Frage, wer Politik machen kann und was Politik machen kann. Durch diese Fragen werden einerseits der Prozess der sozialen Transformation sowie andererseits die Handlungsfähigkeit der Akteur*innen mit ihren Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt. Politik wird eben nicht einfach nur von Machtinhaber*innen implementiert, sondern geschieht in einer sozialen Arena, in der die wesentlichen Bedeutungen ausverhandelt werden. Es geht dabei also nicht nur um eine Kritik, sondern auch um das Aufzeigen des Möglichen. Gerade in Anbetracht der Kritik von Expert*innen der Basisbildung ist ersichtlich, wie inhaltliches, aber auch die Ausführung des Erwachsenenbildungsprogramms ausverhandelt werden. Was offizielle Vorgaben sind, ist das eine. Was in der Praxis davon umgesetzt wird und wie es umgesetzt wird, ist das andere. Dennoch gibt es institutionelle Bedingungen, die außerhalb der Kontrolle von Akteur*innen der Praxis liegen. Dieses Zusammenspiel von Struktur und Handlungsfähigkeit wird mit dem Konzept „Community of Practice“ (COP) anerkannt und verständlich gemacht. Trotz struktureller Bedingungen handeln die Mitglieder einer COP mit einer machtvollen, lokalen Konstellation eigener Praktiken.

Politik ist also nicht etwas, das von bestimmten Personen bestimmt wird und anderen Personen „überstülpt“ wird, sondern geschieht in einem Aushandlungsprozess, der von diversen Personengruppen angeeignet wird. So werden zwar Vorgaben von Fördergeber*innen formuliert, was in Prozessen stattfindet, die mehr oder weniger demokratisch ablaufen können. Basisbildung kann dabei als eine „soziale Arena“ betrachtet werden, mit unterschiedliche Akteur*innen, die unterschiedliche Bedeutungen und Verständnisse haben, die in verschiedenen Situationen ausverhandelt werden. Der politische Aushandlungsprozess wird aber auch hier nicht einfach implementiert, sondern adaptiert. Um genauer erläutern zu können, wie das im Feld der Basisbildung geschieht, ziehe ich hier das oben vorgestellte Konzept der COP heran. Die Erwachsenenbildungskurse von „Mama-lernt-Deutsch“ können auf jeden Fall als soziale Gruppe betrachtet werden, die gemeinsam die Kernbedeutung von dem, was sie tut, ausverhandelt. Welche Bedeutungen hier ausverhandelt werden, beginnt schon bei der Auswahl derer, die mit dem Erwachsenenbildungsprogramm erreicht werden sollen: Wer gilt als formal gering qualifiziert? Für wen „lohnt“ es sich aus welcher Perspektive, welche Personengruppen zu fördern? Auch die Verschiebung des Begriffs Analphabetismus auf Bildungsbenachteiligung ist ein Beispiel so einer Verschiebung von Bedeutungen. Auch Ziele und Inhalte der Basisbildung werden ständig neu ausverhandelt. Welche Personengruppe hat welche Bedürfnisse und welche Bedarfe sowie welche Prinzipien und Ziele soll die Basisbildung verfolgen, sind weitere Beispiele. Die Verschiebung einer Bedürfnisorientierung auf eine Kompetenzorientierung mit ökonomischen anstelle von emanzipierenden Absichten ist dabei das aktuellste Beispiel.

Wer nimmt nun teil an diesem Diskurs und gilt demnach als Mitglied dieser COP? Dazu gehören sowohl die Akteur*innen der Bildungsträger*innen, als auch die Teilnehmenden selbst. Die Fördergeber*innen mit der Initiative Erwachsenenbildung als größte Vertreterin in Österreich sind ebenfalls Mitglieder. In einem größeren Spektrum zählen hierzu auch etwa das Forum Basisbildung und alle Expert*innen, die am Diskurs über zugrundeliegenden Prinzipien und theoretischen Werthaltungen teilnehmen. Dieses gegenseitige Engagement, das Miteinander Tun dieser diversen Akteur*innen ist auf ein gemeinsames Unternehmen gerichtet, nämlich was die Basisbildung erreichen soll und wie dies erreicht werden soll. Dabei kommt es auch zu Widersprüchlichkeiten und teils Gegensätzen - eine Einstimmigkeit ist keine Voraussetzung für eine COP. Ein geteiltes

Repertoire von Routinen, Wörtern, Symbolen etc. ist ebenfalls vorhanden, so wird etwa von bestimmten Deutschniveaus gesprochen, aber auch Zielen wie Empowerment, Arbeitsmarktintegration, usw. Es gibt ein Curriculum, auf welches sich bezogen wird, aber auch theoretische Konzepte und vieles mehr.

Levinson et al. beschreiben, wie COPs stark nach Bedingungen geformt sind, die außerhalb der Kontrolle ihrer Mitglieder liegt. In der Basisbildung ist das besonders ersichtlich in Hinblick auf Förderungen und deren Bedingungen, aber auch politische Diskurse in Bezug darauf, wer gefördert werden soll, wer gebildet werden soll, wie Personengruppen definiert, betrachtet und bewertet werden und welche Lebensbedingungen Teilnehmende von Basisbildung auch außerhalb des Bildungskontextes betreffen. Der Staat sowie auch transnationale Übereinkommen nehmen hier eine nicht zu missachtende Rolle ein. Die Ziele und der politische Wille von staatlichen Ministerien sowie Vertreter*innen der Europäischen Union haben Auswirkungen auf den Bildungsbereich, der sich hier stark mit anderen Bereichen überschneidet: Welche Ziele und politischer Willen gibt es in Bezug auf (die Förderung von) Frauen? Welche auf den Umgang mit Migrant*innen? Welche Auswirkungen hat es, wenn der Bildungsbereich eine Personengruppe betrifft, die nicht wahlberechtigt ist? Auch die Lebensbedingungen der Teilnehmenden, wie Visumsauflagen, Kinderbetreuungspflichten, Rassismen, Sexismen und gesellschaftlicher Druck nach Anpassung und Schriftsprachlichkeit, sind Bedingungen, die nicht von der COP direkt beeinflusst werden können.

Als ein Beispiel der Verdinglichung einer COP kann das Curriculum genannt werden, das im Zentrum von Ausverhandlungen steht, wobei nicht alle Akteur*innen gleich viel Einflussmöglichkeiten haben. Ein Ungleichgewicht zu Gunsten von Fördergeber*innen ist in diesem Machtkontext deutlich ersichtlich. Teilnehmende haben in den Rahmenbedingungen wenig Mitspracherecht und wie an aktuellen Veränderungen ersichtlich ist, werden auch Expert*innen aus dem Feld nicht immer gehört. Dies erzeugt aber wiederum eine Mobilisierung weiterer Akteur*innen, wie etwa an der Entwicklung der FAB ersichtlich ist, oder einfach auch darin, wie Bildungsträger*innen mit Vorgaben in der Praxis und ihren eigenen Wertvorstellungen umgehen. Durch die in den Kursen geförderte Selbstbestimmung der Teilnehmenden, werden auch sie nicht zu Objekten, einer mehr oder weniger demokratischen Praxis, sondern zu selbstermächtigten

Akteur*innen. Basisbildung gibt ihnen Tools, ihr eigenes Leben mitzugestalten, ohne dabei bestehende Abhängigkeiten und Machtverhältnisse außer Acht zu lassen.

5.2. Konkurrierende Ziele: Zwischen Anpassung und Ermächtigung oder Leistung vs. Bedürfnisse

Da sich im Laufe meiner Forschungsarbeit herausstellte, dass das neu eingeführte Curriculum ein zentraler Punkt für Diskurs und Dissens in der Basisbildung darstellt und einige sogar von einem paradigmatischen Wandel ausgehen, möchte ich zu Schluss noch einmal genauer darauf zurückblicken.

Ganglbauer und Hrubesch sehen mit dem neuen Curriculum, dass

„ganz offensichtlich (...) eine Wertung vorgenommen [wird], 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 offenbar *die* Sprache, die es zu erlernen gilt für den beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg und *eine* weitere Sprache – vermutlich Englisch – dafür hilfreich (...). Dass viele Teilnehmer_innen von Basisbildungskursen zwei oder mehrere Sprachen (mündlich) fließend beherrschen, wird entwertet“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 210).

Wie an den Aussagen der Teilnehmerinnen ersichtlich ist, haben die meisten Frauen diesen Druck schon so verinnerlicht, dass auch für sie das erste Ziel ist, möglichst schnell, noch besseres Deutsch zu erlernen. Als weiteres Ziel der Frauen wurde der Wunsch nach einem selbstständigen Leben in Wien genannt. Eigene Selbstständigkeits, Kompetenzen und Fähigkeiten werden oft nicht erkannt. Ganglbauer und Hrubesch hinterfragen dabei zurecht, was passieren wird, oder wem es zur Last gelegt wird, wenn Teilnehmer*innen auch nach mehreren Kursbesuchen die Lernziele der nächsten Stufe nicht erreichen:

„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 Bildungsangeboten“ (ebd.: 210f.).

Die Kompetenzorientierung verleitet dazu, Nicht-Erfolg zu individualisieren und strukturelle Bedingungen, „die Scheitern und Ausschlüsse produzieren“, zu de-thematisieren. „Es wird damit ein scheinbar ent-politisierter, (bewusst-loser) Raum für Basisbildungsangebote geschaffen.“ (ebd.: 211).

Im Gegensatz dazu waren politische Verhältnisse, genauso wie Kontexte und pädagogische Verhältnisse sogenannte „Filter“ in den ehemaligen Prinzipien, die wie die politische Bildung im neuen Curriculum nicht mehr vorkommen (vgl. FAB 2017).

„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 (ÖIF) sowie den Einrichtungen des Arbeitsmarktes (AMS) wird als notwendige Voraussetzung für das Erreichen von gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielen betrachtet“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 211)

Ganglbauer und Hrubesch kritisieren weiter, dass die Ziele der Arbeitsmarktintegration und Schriftsprachkenntnisse in Deutsch für die Teilnehmenden definiert werden. Diese Ziele stimmen oft mit ihren eigenen überein,

„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.“ (ebd.)

Basisbildung soll die „aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft“ ermöglichen, schreibt die FAB (2017: 3). Dieser Gedanke beruht auf dem globalen Narrativ, dass Bildung empowert (insbesondere in Bezug auf Frauen). Indikator für Empowerment ist dabei die Beteiligung am Arbeitsmarkt, wodurch Empowerment zu einem einseitigen, ökonomischen Phänomen wird. Der multidimensionale Einfluss von nationalen und kulturellen Kontexten wird dabei missachtet. Bildung ist allerdings ein Ort des Dissens und des Verhandels, welcher teils neue (Gender)Hierarchien produziert (Kurshid 2017: 253).

Bildung bedeutet zudem keine Garantie auf einen Arbeitsplatz. Ganglbauer und Hrubesch kritisieren, dass sich die neu gesetzten Grundsätze einer Ideologie des Wettbewerbs und der Konkurrenz fügen. „Als Ziel des Lernens wird nicht (mehr) Kritikfähigkeit bzw. Emanzipation formuliert, sondern Stabilisierung und Reproduktion bestehender Gesellschaftsformationen werden bezweckt.“ (Ganglbauer/Hrubesch 2019: 213)

„Die ‚Integrationsvereinbarung‘ als gesellschaftliches Ziel im Rahmen von Bildung zu definieren, verschiebt die emanzipatorische Idee von Bildung auf untertänige 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 fördern.“ (ebd.: 211f.)

Wurzenrainer und Hrubesch (2014: 29) plädieren in diesem Kontext für „das Erkennen und Thematisieren der Schwierigkeit, dass es Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen unter den aktuellen gesetzlichen Bedingungen so gut wie unmöglich gemacht wird, einen Daueraufenthaltstitel oder die Staatsbürger_innenschaft zu erlangen“. Im Sinne einer politischen Bildung und gewollten Ermächtigung, wie es Basisbildung beabsichtigt, muss die spezifische rechtliche Situation berücksichtigt werden:

„Lernangebote müssen in diesem Zusammenhang nicht nur Strategien zur Wehr gegen Diskriminierung und Rassismus vermitteln, sondern auch zum Einschätzen der persönlichen Situation ermächtigen und wenigstens ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das Nicht-erfüllen-Können gesetzlicher Vorgaben kein Ausdruck persönlichen Unvermögens, sondern einer offenbar auf Ausgrenzung bestimmter Migrant_innengruppen abzielenden Gesetzgebung ist. (...) Basisbildung, die auf Handlungsfähigkeit abzielt, muss über allgemein gesellschaftlich-politische bzw. berufliche Bedarfe (z.B. Bestehen der Prüfung für die Integrationsvereinbarung, Erfüllen konkreter Anforderungen eines Arbeitsplatzes, ...) hinausgehen, ohne diese zu ignorieren.“ (ebd.)

5.3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Zu guter Letzt möchte ich noch einmal auf die Ergebnisse meiner Feldforschung und die Stimmen aus dem Feld selbst zurückkommen.

Wie wir gesehen haben, bietet Basisbildung, bzw. „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse neben einer kostenlosen Möglichkeit, Deutsch zu lernen, die gleichzeitig eine Kinderbetreuung sowie eine Sozial- und Lernberatung bietet, noch sehr viel mehr: Basisbildung kann zu einem Raum des Vertrauens werden, in dem ein Lernen auf beiden Seiten (der der Lernenden sowie der Lehrenden) möglich ist. Dafür ist ein Begegnen auf Augenhöhe notwendig, ein bewusster Umgang mit diversen Bedürfnissen sowie eine Wertschätzung verschiedener, schon vorhandener Kenntnisse. Durch das Interesse an und den Einbezug der verschiedenen Lebenswelten der Teilnehmenden, wird das Selbstwertgefühl gesteigert. Durch das Anregen, selbst Entscheidungen zu treffen und das Einbeziehen und Mitgestalten durch die Teilnehmenden, wird Selbstermächtigung forciert.

Der (Lern-)Raum sollte, so weit möglich, frei von Stress und Zwang sein. Durch ein Gefühl der Sicherheit, wodurch auch Intimitäten miteinander ausgetauscht werden können, bildet Basisbildung einen Schutzraum dar, der in der besonderen Form von „Mama-lernt-Deutsch“-Kursen insbesondere für Frauen förderlich sein kann. Der Kurs bietet neben dem Erlernen von Deutsch, außerdem die Möglichkeit Sozialkontakte zu stärken, einer

Tagesstruktur nachzugehen und mit der Beratung Problemen nachzugehen, die dringlicher sind, als eine Sprache zu lernen, dadurch aber wiederum Lernpotentiale freisetzen. Die Frauen in meiner Forschung gehen zu einem großen Teil mit einem sehr guten Gefühl und gestärkt aus den Kursen; einige berichten von ihren Lernerfolgen, mit denen sie ihren Alltag besser bewältigen können.

Basisbildung kann all diese Dinge sein, muss es aber nicht, da es eben kein festgeschriebenes Konzept gibt. Diese Freiheit braucht es aber auch, damit ein flexibler und kreativer Lehrstil stattfinden kann. Um die hybriden und heterogenen Lebenswelten von Lernenden in der Basisbildung gerecht zu werden, braucht es im pädagogischen Handeln laufende Reflexivität:

„Es reicht nicht (mehr) aus, dass PädagogInnen (in der Schule genauso wenig wie in der Erwachsenenbildung), über ‚interkulturelle Kompetenzen‘ verfügen (...). Stattdessen müssen im pädagogischen Handeln die ständigen Widersprüche desselben erkannt und reflektiert werden.“ (Hrubesch 2013: 66)

Hrubesch resultiert daraus für die Basisbildung, dass Fragen der Macht und die „Bereitstellung von Wissen thematisiert und problematisiert werden“ müssen und „Unterrichtende (...) ihre Rolle bzw. Funktion auch in dieser Hinsicht im Blick haben und laufend reflektieren“ müssen (ebd.).

Mit all diesen Aspekten soll in der Basisbildung ein kollektives Ausverhandeln dessen stattfinden können, was und wie gelernt wird. Dieses Forcieren von selbstbestimmtem Lernen fördert schließlich Empowerment.

Nun gibt es aber einige hinderliche Faktoren. Der Druck, schnell Deutsch zu lernen, um etwa einen Aufenthaltstitel zu bekommen oder nicht zu verlieren, oder auch um eine Arbeit zu finden ist allgegenwärtig und etwa mit dem Prinzip der Freiwilligkeit nicht immer vereinbar. Zudem haben die unterschiedlichen Lebenserfahrungen und -umstände der Teilnehmenden Einfluss auf den Lernerfolg. Manche besuchten nie oder nur kurz die Schule, andere haben Universitätsabschlüsse. Migration, Schwangerschaften und viele andere Umstände können zu Lernmisserfolgen oder -rückschlägen führen. Manche haben keine Unterstützung im sozialen Umfeld, manche gehen arbeiten, andere nicht. Hrubesch sieht daher eine „Auseinandersetzung mit den Biographien der LernerInnen, also in der Einwanderungsgesellschaft auch mit den Migrationsgründen und -geschichten der

LernerInnen in Kursen im Hinblick auf ihre Lerngeschichten und -kompetenzen“ als wesentlich für die bedürfnisorientierte Planung und Unterrichtsgestaltung in der Basisbildung (ebd.: 68). Migrationsgründe können Einfluss auf das Lernen, das Kursgeschehen und die Lernmotivation der Teilnehmenden haben, sowie auch auf den Gesundheitszustand und die Konzentrationsfähigkeit.

Sich ständig ändernde sowie teils realitätsferne Teilnahmekriterien, Prüfer*innen von externen Stellen, Beurteilungsbögen mit vorgefertigten Deskriptoren, finanzielle Unsicherheiten und andere Faktoren, die von den Bildungsträger*innen selbst nicht direkt beeinflusst werden können, stehen dabei einer Bedürfnisorientierung, die Selbstermächtigung und gesellschaftliche Partizipation fördern soll, im Weg. Zwar gibt es Vorgaben durch Fördergeber*innen, die teils auch von einem politischen Willen abhängig sind, doch nutzen Basisbildungsträger*innen ihre Handlungsfähigkeit, indem sie etwa Spielräume nutzen und sich am Diskurs beteiligen. Sie stellen Forderungen und Hypothesen, was Basisbildung braucht. So etwa stellt Hrubesch folgende Hypothesen für die konkrete Arbeit in der Basisbildung: „sorgsame, reflektierte Auseinandersetzung mit und Verwendung von Begriffen“, „politische Bildung und Empowerment“, „Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeit“, „Kombinierte Kurse DaZ und Alphabetisierung/Basisbildung“ (ebd.: 70f.). Zudem braucht es mehr Angebote mit Kinderbetreuungsmöglichkeiten, oder etwa auch Angebote, die Arbeitspraxis ermöglichen. Vor allem aber, müssen die Stimmen aus dem Feld der Basisbildung wieder mehr gehört werden, oder wie es Projektkoordinatorin B ausdrückt: Es braucht mehr Verständnis dafür, was Basisbildung eigentlich ist: Ein Ort, wo soziale Wirklichkeiten miteinander geteilt werden, ein methodisch kreativer Ort, der selbstbestimmtes Lernen ermöglichen soll.

6. Bibliografie

BLASCO Carlos Miñana / VARGAS Carolina Arango. 2011. Educational policy, anthropology, and the state, in Levinson Bradley A. U. / Pollock Mica (ed.): A companion to the anthropology of education. Malden/Oxford: 368-387.

BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2019. Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene. Abteilung Erwachsenenbildung. Wien.

CORBIN Juliet / STRAUSS Anselm. 2015. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory. SAGE Publications, Inc. USA.

FAB, Fachgruppe Basisbildung. 2017. Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.

GANGLBAUER Gerhild / HRUBESCH Angelika. 2019. Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld, in: Debatte 2 (2): 200-216.

GIBSON Margaret A. / KOYAMA Jill P. 2011. Immigrants and education, in Levinson Bradley A. U. / Pollock Mica (ed.): A companion to the anthropology of education. Malden/Oxford: 391-407.

HRUBESCH Angelika. 2013. Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft, in: Doberer-Bey Antje / Hrubesch Angelika: leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Schulheft 149: 54-73.

IEB, Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung. 2019. Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021. Wien.

JEFFREY, Bob. 2018. Ethnographic writing, in: Beach Dennis / Bagley Carl / Marques da Silva Sofia: The Wiley handbook of ethnography of education. 2018: 113-134.

KHURSHID, Ayesha. 2017. Does education empower women? The regulated empowerment of Parhi Likhi women in Pakistan, in: *Anthropology and Education Quarterly* 48 (3): 252-268.

LAMNEK, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag. Weinheim, Basel.

LEVINSON, Bradley A. U. / SUTTON, Margaret / WINSTEAD, Teresa. 2009. Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options, in: *Education Policy* 23 (6): 767-795.

RÜHRLINGER, Julia. 2013. Von Menschen, die ihre Leselust entdecken. Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung, in: Doberer-Bey Antje / Hrubesch Angelika: *leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*. Schulheft 149: 124-132.

STEUERUNGSGRUPPE DER INITIATIVE ERWACHSENENBILDUNG. 2019. *Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung*. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021. Wien.

WALFORD, Geoffrey. 2018. Recognizable continuity. A defense of multiple methods, in: Beach Dennis / Bagley Carl / Marques da Silva Sofia: *The Wiley handbook of ethnography of education*. 2018: 17-229.

WURZENRAINER, Martin / HRUBESCH, Angelika. 2014. *Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus*. Verein Projekt Integrationshaus. Wien.

6.1. Internetquellen

Anonymisierte Quelle 1

Anonymisierte Quelle 2

KASTNER, Monika. 2013 (aktualisiert 2015). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> [14.05.2021, 16:44]

LEIMGRUBER, Yvonne. 2015. *Polity, policy, politics*. <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/grundlagen-politische-bildung/polity-policy-politics> [03.12.2021, 16:33]

https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120500.html [18.10.2021; 17:13]

Stadt Wien. Österreichische Staatsbürgerschaft – Nachweis über Deutschkenntnisse. <https://www.wien.gv.at/verwaltung/staatsbuergerschaft/deutschkenntnisse.html#:~:text=Wenn%20Sie%20die%20%C3%B6sterreichische%20Staatsb%C3%BCrgerschaft,Gesellschaftsordnung%20der%20Republik%20%C3%96sterreich%20kennen.&text=Ihre%20Erstsprache%20oder%20Muttersprache%20ist%20Deutsch.> [23.07.2021, 12:46]

7. Anhang

7.1. Feldforschungstagebuch

Feldforschungstagebuch 05.11.2019

Feldforschungstagebuch 07.11.2019

Feldforschungstagebuch 25.11.2019

Feldforschungstagebuch 28.11.2019

Feldforschungstagebuch 29.11.2019

Feldforschungstagebuch 04.12.2019

Feldforschungstagebuch 18.12.2019

Feldforschungstagebuch 23.01.2020

Feldforschungstagebuch 11.02.2020

Feldforschungstagebuch 17.02.2020

7.2. Interviews

Interview mit TN 1, 24.01.2020

Interview mit TN 2, 24.01.2020

Interview mit TN 3 und TN 4, 24.01.2020

Interview mit TN 5 und TN 6, 18.12.2019

Interview mit Trainerin A, 12.02.2020

Interview mit PK A, 30.03.2021

Interview mit PK B, 30.03.2021