



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

bm:uk



**VERSCHIEDENE  
MENSCHEN**

**VERSCHIEDENE  
SPRACHEN**

**EIN KURS**

ÜBERLEGUNGEN UND EINBLICKE  
IN BASISBILDUNGSKURSE  
FÜR MENSCHEN DEUTSCHER  
ERSTSPRACHE UND ANDEREN  
ERSTSPRACHEN



# INHALT

6	EINLEITUNG
9	DER BEGRIFF DER BASISBILDUNG
10	KULTUR
11	Kulturalisierung / Vielfalt als Potential
13	DER BEGRIFF MIGRANTIN UND MENSCHEN MIT DEUTSCHER ERSTSPRACHE
16	INTEGRATIONSVEREINBARUNG
18	MACHTSTRUKTUREN ZWISCHEN MEHRHEITS- UND MINDERHEITSGESELLSCHAFT
20	DIE ROLLE DER KURSLEITERINNEN
23	EIN BLICK AUF DIE SPRACHE
24	HUMAN NEEDS THEORIE
27	GOOD PRACTICE
28	BHW NÖ
31	BILDUNGSZENTRUM NÜRNBERG
34	BARNET COLLEGE NORTH LONDON
37	ERGEBNISSE / DENKANREGUNGEN
	Differenzierungskriterien: Bildung, Lebenswelt, Schulerfahrung
38	Begegnungsraum Kurs
	Differenzierte Zielbenennung der Kurse
39	Differenzierung durch Finanzierung und Qualitätsvorgaben
	Gruppen- und/oder Einzelsetting
	Modell der Lernwerkstatt
	Bedeutung der Kennenlernphase
40	KursleiterInnen: Kompetenzen und Besetzung im Kurs
	Differenzierung über Lernziele
	Methoden und Bedürfnisse
41	Rechtliche Grundlagen
	Öffentlichkeitsarbeit und Werbung
	Grundlegende Fragestellungen für Anbieterinstitutionen
43	EXKURS ENGLAND
44	ZITATE
49	GLOSSAR
51	ANHANG
	Durchgeführte Interviews in chronologischer Reihenfolge
52	Das ExpertInnengremium
53	Literatur

# EINLEITUNG

Diese Dokumentation ist das Produkt des Teilprojektes 9 der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung II mit der Laufzeit von September 2007-August 2010. (siehe [www.alphabetisierung.at](http://www.alphabetisierung.at)) Die Entwicklungspartnerschaft wurde durch den Europäischen Sozialfonds und das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert.

Die bildungspolitische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Heterogenität und deren Bedeutung und Einfluss auf den Bildungs- und Weiterbildungssektor gewinnt in Österreich zunehmend an Bedeutung. Globalisierung, Migration, zunehmende Individualisierung und die Verbreitung konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. Herbert Altrichter, Matthias Trautmann, Beate Wischer, Sonja Sommerauer, Birgit Doppler C3: Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl: [www.bifie.at/print/buch/773/c/3](http://www.bifie.at/print/buch/773/c/3)) beeinflussen auch Diskussionen über Unterrichtsmethodik, Didaktik und strukturelle Rahmenbedingungen von Angeboten der Erwachsenenbildung. Die Entwicklung der Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich basiert auf unterschiedlichen fachspezifischen Konzepten für Personen mit deutscher Erstsprache und MigrantInnen. Die Heterogenität in Bezug auf Erstsprachen, so die theoretische Grundlage, erfordere getrennten Unterricht. MigrantInnen und Personen deutscher Erstsprache wurden und werden seit Beginn der Entwicklung der Basisbildung in Österreich in eigenen Kursen unterrichtet. Gleichzeitig gibt es jedoch von Anbeginn an Kurse, die für beide Zielgruppen zugänglich sind und mittlerweile auch vermehrt und bewusst für beide Zielgruppen angeboten werden. Die vorliegende Dokumentation reflektiert Planung und Umsetzung gemeinsamer Kursangebote für Personen mit deutscher und anderer Erstsprache und stellt Modelle aus Deutschland, England und Österreich vor.

Ziel der vorliegenden Dokumentation:

Organisationen erhalten für die Maßnahmenplanung von gemeinsamen Kursen für Menschen mit Deutsch als Erstsprache und Menschen mit Deutsch als Zweitsprache im Bereich Basisbildung und Alphabetisierung Hintergrundinformationen und mehr Kompetenzen für die qualitätvolle Umsetzung dieser Kurse. Das ist das Ziel dieser Dokumentation, die somit für aktuelle oder zukünftige AnbieterInnen, TrainerInnen und interessierte Personen verfasst wurde.

Nicht-Ziel ist eine Bewertung, ob Kurse nur für Menschen mit deutscher Erstsprache oder nur für MigrantInnen besser sind als die sogenannten „gemischten“ Kurse oder umgekehrt. Eine derartige Bewertung steht nicht im Mittelpunkt dieser Recherche. Es ist auch keine Checkliste „Was muss ich alles haben, damit ich Kurse mit Erstsprachenvielfalt anbieten kann und auch keine Tipp-Sammlung „Wie lerne ich mit Menschen aus Kenia, aus Tirol oder aus Deutschland? etc.“. Die klare Definition der Nicht-Ziele hat Bedeutung, da die Kurse mit Erstsprachenvielfalt eine noch nicht allzu lange Geschichte in Österreich haben und als neues Handlungsfeld zu sehen sind. Sie sind bisher kaum untersucht worden und viele Fragestellungen bleiben auch nach dieser Recherche noch offen. Das Angebot an gemeinsamen Kursen für beide Zielgruppen nimmt zu, sie sind Ausdruck der aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen.

Der Aufbau dieser Dokumentation verdeutlicht die Projektphasen, die bei der Erstellung durchlaufen worden sind. Der grundlegende Zugang erfolgt über die Gemeinsamkeiten im Kursangebot, der Didaktik, der Ausbildung der TrainerInnen etc. und beleuchtet danach auch die Unterschiede in Didaktik, Werbung etc., die für einen erfolgreichen Kurs notwendig sind. Über generelle Aspekte, wie die Frage der Kulturdefinition, die Bedeutung von Sprache in unserer Gesellschaft, die politische Dimension der Integrationsvereinbarung und die große Bedeutung der KursleiterInnen als handelnde Personen in den Kursen, werden

Zugänge zum Thema gefunden, die mehr und differenziertere Sichtweisen ermöglichen. Es werden drei Modelle, die im Rahmen der Recherche beleuchtet wurden, genauer vorgestellt, um deutlich zu machen, wie diese Kurse ablaufen können. Die Kurse wurden subjektiv ausgewählt und veranschaulichen einen kleinen Ausschnitt der angebotenen Kurse mit Erstsprachenvielfalt. Durch die Darstellung von Good-Practice Modellen wird der aktuelle Stand in Deutschland, England und Österreich auszugsweise dargestellt und ein Modell pro Land genauer erläutert. Die Good-Practice-Beispiele stellen Angebotsformen dar, die schon praktiziert bzw. angeboten werden. Im Anschluss befindet sich ein Resümee aus Recherche, Ergebnissen der begleitenden Arbeit der ExpertInnenrunde und vieler zusätzlicher Diskussionspunkte. Die Dokumentation soll neue Sichtweisen eröffnen und die kreative Entwicklung von Kursmodellen unterstützen.

Hintergrund der Dokumentation:

Die Bereiche der Basisbildungskurse für Menschen mit deutscher Erstsprache und der Basisbildungskurse für Menschen mit Migrationshintergrund waren in Österreich zu Beginn der Entwicklung (90er Jahre) getrennt. Es war wichtig, der Gesellschaft zu verdeutlichen, dass auch Menschen mit deutscher Erstsprache Basisbildungsbedarf haben und das Bewusstsein für dieses Thema in der Gesellschaft zu fördern. Im Laufe der letzten Jahre wurden immer mehr Kurse für Menschen mit deutscher Erstsprache und MigrantInnen angeboten. Teilweise wurden diese gezielt für beide TeilnehmerInnengruppen geplant, um Integration zu leben. Dies war die Ausgangslage, auf der die Erstellung der Dokumentation basiert. Nach allgemeiner Recherche, Fortbildungen und Literatur wurden Fragebögen für die Suche nach Good-Practice Modellen erstellt und zwölf Interviews mit AnbieterInnen und/oder KursleiterInnen in Österreich, Deutschland und England geführt (persönlich oder per Email). Außerdem fand eine Online-Befragung von TeilnehmerInnen in den Kursen statt. Diese wurden transkribiert und in einem ExpertInnengremium

diskutiert. An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich für die engagierte Arbeit im ExpertInnengremium bedanken, das inspirierend, kritisch und konstruktiv war. Die Zusammensetzung dieses Gremiums ist im Anhang zu finden.

Die Rückmeldungen aus dem ExpertInnen-gremium und zusätzliche Diskussionen (z.B. im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft In.BewegungII) flossen in die Erstellung der Dokumentation ein, ebenso wie die Ergebnisse der Interviews, der begleitenden Fortbildungen und der Literaturrecherche. Das Thema erwies sich als wesentlich diffiziler als zu Projektbeginn vermutet und formuliert. In der Entwicklung wurde klar, dass das Ergebnis vor allem eine Empfehlung sein soll, die zur kritischen Reflexion in der eigenen Einrichtung anregen und die qualitätsvolle Umsetzung von allen Kursen der Basisbildung unterstützen soll.

Einer der schwierigsten Punkte war die Benennung der Kurse. Im Projektantrag wurden sie noch einfach als „gemischte“ Kurse bezeichnet, doch in der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema wurde deutlich, dass dieser Begriff für Menschen, die nicht eng mit dem Thema zu tun haben, nichts aussagt und „gemischt“ auch ganz unterschiedlich verstanden werden kann. Bezieht sich der Begriff „gemischt“ auf Männer und Frauen, auf Generationen, auf Vorbildungen, auf Subkulturen etc. Leider ist uns im ExpertInnengremium kein klarer, kurzer, neuer Begriff eingefallen und so werden die untersuchten Kursgruppen mit recht komplizierten und langen Formulierungen bezeichnet (Kurse für Menschen mit deutscher und/oder anderen Erstsprachen) oder einfach Kursgruppen mit Erstsprachenvielfalt benannt. Jede der Kursgruppen ist in verschiedenster Weise diversitär und somit ganz bunt, ganz offen und ganz „gemischt“. Die Benennung „Kurse mit Erstsprachenvielfalt“ ist nicht diskriminierend gegenüber MigrantInnenkursen gemeint, die ebenso Erstsprachenvielfalt vorweisen. Sie dient im Moment als Arbeitstitel.

Ich hoffe mit dieser Dokumentation neue Denkanregungen und Sichtweisen anzubieten und freue mich über Rückmeldung und Fragen dazu.

Mag<sup>a</sup>. Elke Dergovics  
Bereichsleitung Basisbildung  
(bis 2010)



Kontaktadresse:  
Die Wiener Volkshochschulen GmbH. VHS 21  
[alphabasis.floridsdorf@vhs.at](mailto:alphabasis.floridsdorf@vhs.at)



# DER BEGRIFF DER BASIS- BILDUNG

Diese Dokumentation beschäftigt sich mit Kursangeboten der Basisbildung, deshalb ist es angezeigt, zu klären, was unter Basisbildung und deren Kursen verstanden wird. Die Definition bezieht sich auf die Begriffsbestimmung, die 2008 vom Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung erarbeitet wurde.

„Der Bedarf an Basisbildung muss immer in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden - der Grad an Bildung, der vor 30 Jahren ausgereicht hat um am Arbeitsplatz zu bestehen, ist heute zu wenig, lebensbegleitende Weiterbildung ist im Privaten wie im Beruflichen unumgänglich geworden. Um aber in den Prozess des Lebenslangen Lernens überhaupt einsteigen zu können, sind grundlegende Fähigkeiten in den Kulturtechniken nötig. Der Referenzrahmen der Europäischen Kommission definiert jene Schlüsselkompetenzen, die den BürgerInnen auf einem Basisniveau zur Verfügung stehen müssen, damit diese in der europäischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts bestehen können. Innerhalb dieses Referenzrahmens haben die Kulturtechniken eine grundlegende Bedeutung. Lesen, Schreiben, Rechnen und Umgang mit dem PC zählen zu den Kulturtechniken. Diese müssen ergänzt werden um die Fähigkeit des autonomen Lernens. Diese fünf Bereiche bilden den Schwerpunkt der Aktivitäten des *Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung*.

Vorausreichender Basisbildung kann gesprochen werden, wenn eine Person Grundkompetenzen nachhaltig erworben hat, die eine Teilhabe am kulturellen, sozialen und beruflichen Leben eigenständig und zufrieden stellend ermöglichen.“

Diese Definition bildet die Grundlage dieser Dokumentation.

# KULTUR

Einleitend zu diesem Thema wird der Begriff der Kultur in Frage gestellt, da immer wieder kulturelle Konflikte in Kursen mit Menschen mit verschiedenen Erstsprachen erwähnt werden und der Begriff der Kultur sehr unterschiedlich verwendet wird. Im Folgenden wird dargelegt, wie er im Rahmen dieser Recherche gesehen wurde. Der Begriff ‚Kultur‘ wird oftmals als Differenzierungskriterium in die Diskussion gebracht und die Zuschreibung zu einer gewissen Kultur entscheidet, ob Gruppen als „gemischt“ oder nicht „gemischt“ angesehen werden. Nicht selten wird Kultur mit Nationen oder Ethnien gleichgesetzt oder als Kriterium gebraucht, um andere zu identifizieren. Der vielfältige Gebrauch des Begriffes Kultur führt oft dazu, dass in einem Gespräch mit verschiedenen Kulturbegriffen diskutiert wird. Diese Situation betrifft nicht nur speziell die Basisbildung, sondern die Erwachsenenbildung allgemein und in allen Bereichen der Erwachsenenbildung kann das Handeln durch eine Reflexion des Begriffes Kultur und die Kenntnis der dahinter stehenden Mechanismen erweitert werden.

Im Folgenden möchte ich den Kulturbegriff, wie er dieser Recherche zugrunde liegt, vorstellen. Ich beziehe mich auf einen Text von Stefanie Rathje. Darin stellt die Autorin zwei traditionelle Ansätze im Kulturverständnis vor. Die Kohärenzorientierung „geht von Kultur im weitesten Sinn als etwas Einigendem aus, das aus Gemeinsamkeiten entsteht, die von einer signifikanten Anzahl ihrer Mitglieder geteilt werden“ (Rathje, 2006, S.9). Kultur wird als eher widerspruchsfrei gesehen, das Einigende steht im Vordergrund. Im Zeitalter der Globalisierung und der Ausdifferenzierung der Gesellschaften ist das Unterschiedliche, der Widerspruch zu bedenken und stellt somit das Konzept der Kohärenzorientierung oder auch essentialistischer Kulturbegriffe ein wenig in Frage. Der zweite Ansatz ist die Differenzorientierung. Hierbei stehen die Differenzdiagnose und die

Binnendifferenzierung innerhalb von Kulturen im Vordergrund. Die Individuen prägen die Kultur unterschiedlich aus und vor allem der Prozesscharakter der Kultur wird betont. Ein wenig verloren geht bei diesem Ansatz der offensichtliche Zusammenhalt von Kulturen. Aus diesen Überlegungen stellt Rathje das Konzept der Kohäsionstheorie vor. „Kulturen existieren danach,..., ganz allgemein innerhalb menschlicher Kollektive. Der Begriff des Kollektivs schließt dabei vom Fußballverein über das Wirtschaftsunternehmen bis hin zum Nationalstaat alle unterscheidbaren Gruppen von Individuen ein.“ (Rathje, 2006, S. 12) Mit dieser Idee wird deutlich, dass ein Mensch Multikollektivität besitzen kann und Kulturen sich in verschiedenen Ebenen überschneiden und widersprechen können. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen erzeugt automatisch eine Absonderung von anderen Kollektiven, doch ein Individuum kann in mehreren Kollektiven verortet sein. So kann jemand Fußballfan, MitarbeiterIn in einem Wirtschaftsunternehmen und MigrantIn aus Belgien sein. Im Mittelpunkt dieser Sichtweise steht die grundsätzliche Diagnose von Differenzen innerhalb von Kulturen. So herrscht in den Kollektiven nicht nur Vielfalt, sondern Unterschiedlichkeit, Diversität. Die Differenz ist die Grundlage zur Erzeugung des Individuellen. Kultur hat somit etwas Normalitätsstiftendes und Verbindendes durch die Bekanntheit und Normalität ihrer Differenzen. Dieser Denkansatz liegt auch dieser Dokumentation zu Grunde, wobei die Recherche sich natürlich stark auf die Ebene der Erstsprachen bezogen hat. Es wurden Gruppen gesucht, die für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache gemeinsam angeboten werden. In der begleitenden Diskussion und in der Entwicklung der Dokumentation bildet die erweiterte Perspektive von Kultur wieder die Basis. Wenn wir „Kultur als Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkung haben, dann betrachten wir Kultur als eine soziale Praxis“ und sehen „Kultur als theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale

Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert“ (Mecheril, Auerheimer 2008, S. 26). Dieser Denkansatz heißt für die AnbieterInnen von Kursen: Wer benutzt unter welchen Umständen mit welcher Wirkung den Begriff „Kultur“? Was vermitteln BasisbildungskursanbieterInnen damit? Wie wird mit dem Thema Kultur im Kurs direkt umgegangen? Mit dieser Denkanregung möchte ich überleiten zum nächsten Kapitel, das sich mit der Kulturalisierung beschäftigt.

## KULTURALISIERUNG. VIELFALT ALS POTENTIAL

Kursgruppen in der Basisbildung sind sehr divers, sei es betreffend Erstsprache, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Alter, Ausbildung, Familienstand, Elternschaft uvm. Diversität herrscht vor und ist immer Thema in der Basisbildung. „Die Herausforderung, die sich stellt, ist es, kulturelle Differenzen zu verhandeln, ohne eine Fixierung auf diese kulturellen Differenzen zu provozieren. Die vorhandene Vielfalt und die sich aus der Verhandlung von Identitäten ergebene Vielfalt sind ein Potential und eine Chance für Weiterentwicklung und Veränderung. Diese Herangehensweise erfordert es Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu benennen, es erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Kultur und es erfordert eine Auseinandersetzung im Umgang mit Unsicherheiten“ (Mari Steindl, 2009, *Kulturelle Identität verhandeln und Vielfalt als Potential*)

Wann setze ich jedoch die „kulturelle Brille“ auf und sehe Situationen aus der Perspektive der verschiedenen Kulturen im Kurs? Was kann es mir bringen oder was versuche ich zu vermeiden? Diese Fragestellungen wurden im ExpertInnengremium, das sich im Jahr 2008 begleitend zur Recherche getroffen hat, immer wieder diskutiert.

Oftmals werden vor allem Konflikte, die in Gruppen auftreten, in denen Menschen aus verschiedenen Kulturen sind (verkürzt oft Ethnien oder Nationen), als kulturelle Konflikte dargestellt. Wenn ein Teilnehmer aus Österreich mit einer Teilnehmerin, die in der Türkei geboren wurde, einen Konflikt austrägt, so wird dieser oft schnell als interkultureller Konflikt ausgelegt.

Doch können nicht andere Problemfelder dahinter liegen? Kann der Auslöser vielleicht eine Geschlechterspannung sein? Kann es der große Altersunterschied sein? Kann es der unterschiedliche Ausbildungsstand sein?

Die Nutzung der „kulturellen Brille“ kann einer Kulturalisierung zuarbeiten, „die Individuen ganz auf ihre kulturelle oder nationale Herkunft festlegt und beispielsweise übersieht, dass die Eingebundenheit in kulturelle Praxen, die den faktischen oder imaginierten Kontext einer ehemals subjektiv bedeutsamen Zugehörigkeit bezeichnen haben mögen, aktuell nicht mehr die gleiche Gültigkeit besitzen“ (Mecheril, Auerheimer 2008, S. 32). Dies würde im konkreten Fall eine Zuschreibung an die Ehemänner von türkischen Frauen sein, dass sie ihre Frauen nicht in Basisbildungskurse kommen lassen, obwohl in Wirklichkeit vielleicht die Frau gar nicht teilnehmen möchte. Dies kann dann auch der „Selbstethnisierung“ (Bommes *zit. nach Auerheimer 2008, S.50*) entsprechen d.h. die Frau könnte diese Vorurteile als Ausrede für ihren Nicht-Kursbesuch verwenden. In den meisten Situationen sind kulturelle Differenzen im Sinne ethnischer Unterschiede konstruiert und nur eine unter mehreren Differenzen z.B. Geschlecht, Alter, Bildung, Familienstand... Ebenso kann es zur Erwartung von kulturellen Konflikten kommen, weil bestimmte Bilder gewissen Kulturen zugeschrieben werden, doch im Kurs selbst entwickelt sich kein Konflikt.

Kulturalisierung kann auch als Schutz vor Veränderung gesehen werden und erfüllt somit einen Zweck in der jeweiligen Handlung. Bei der Recherche für diese Dokumentation

wurde immer wieder deutlich, wie wichtig es ist, genau nachzufragen, wo die Gründe für Konflikte wirklich liegen, welche anderen Aspekte dahinter stehen könnten und warum der Fokus Kultur hier in den Vordergrund gerückt wird. Die Erklärung der kulturellen Unterschiede ist einfach und scheinbar klar, doch wenn wir wieder an den oben genannten Kohäsionsansatz und die Multikollektivität von Menschen denken, so wird alles schon wieder viel komplexer.

Mecheril fasst die Fragestellung kompakt zusammen: „Die entscheidende Frage lautet also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen ‚Kultur‘“ (Mecheril in Auernheimer 2008, S. 26)

# DER BEGRIFF MIGRANTIN UND MENSCHEN MIT DEUTSCHER ERSTSPRACHE

Diese detaillierte Auseinandersetzung ist wichtig, da schnell von Kursen für MigrantInnen und Menschen deutscher Erstsprache gesprochen wird, doch hinter dem Begriff ‚MigrantIn‘ werden ganz unterschiedliche Menschen gesehen, die den Bereich MigrantInnen repräsentieren. Eine genaue Klärung, welche Menschen wirklich an den Kursen teilnehmen, erleichtert eine konstruktive Diskussion und entschärft die vielleicht gegensätzlichen Meinungen, ob prinzipiell eine Mischung gut für die Lernentwicklung ist oder nicht. Natürlich ist auch ein diversitätsbewusster Blick auf die TeilnehmerInnen mit Deutsch als Erstsprache zu empfehlen. Auch der Begriff ÖsterreicherIn ist vielfältig zu betrachten.

Oftmals wird auch von Kursen für MigrantInnen und ÖsterreicherInnen gesprochen. Hier stellt sich nun unter anderem die Frage: Wer sind MigrantInnen? Wer sind ÖsterreicherInnen? Unter ÖsterreicherInnen werden meist Menschen mit deutscher Erstsprache verstanden. Diese Personen sind in Österreich geboren, hier in die Schule gegangen und ihre Erstsprache ist Deutsch. Für viele wird der Erstspracherwerb in einem regionalen Dialekt erfolgt sein und sie werden erst in der Schule Standarddeutsch gelernt haben. Menschen mit Deutsch als Zweitsprache können erst sehr kurz in Österreich sein und kaum Sprachkenntnisse besitzen. Sie können sehr lange hier sein, gearbeitet haben, aber keinerlei Kurse besucht haben, die das strukturelle Sprachen- oder Schriftsprachenlernen unterstützen. Sie können hier geboren sein und in ihrer Familie wird eine andere Sprache als Deutsch gesprochen und sie sind hier in

die Schule gegangen. Sie können hier geboren und aufgewachsen sein mit zwei Erstsprachen und ihre Großeltern sind im Ausland geboren worden. Viele Menschen werden somit durch den Begriff ‚MigrantIn‘ bezeichnet. Im Integrationsbericht (2007) wird folgendermaßen unterschieden:

#### MIGRANT/INNEN:

- Menschen, die in Österreich geboren sind und eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische haben.

- Menschen, die eingebürgert sind, aber nicht in Österreich geboren wurden.

- Menschen, die im Ausland geboren worden sind, aber nicht die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.

Diese Differenzierung beruht nicht zuletzt auf der Tatsache, dass man in Österreich die Staatsbürgerschaft nach dem Prinzip des „Ius Sanguinis“ ,d.h. der staatsbürgerliche Status der Eltern wird an das Kind vererbt, erhält.

Zusätzlich gibt es noch den Begriff des „Migrationshintergrundes“, dieser wird im Integrationsbericht so verstanden, dass sowohl Menschen, die unter Punkt zwei und drei genannt werden, als auch Menschen unter Punkt eins darunter fallen, wenn ihre Standardsprache eine andere als Deutsch ist. Zur Verdeutlichung der Dimension einige Zahlen: Im Jahr 2001 gab es in Österreich 15,6% MigrantInnen (laut der oben angeführten Definition). Im Jahr 2007 waren es 19% der Gesamtbevölkerung. (Quelle: BMI, 2008, S.27) Verloren gehen bei dieser Betrachtung Menschen, die schon in der zweiten oder dritten Generation in Österreich wohnen, deren Erstsprache jedoch nicht ausschließlich Deutsch ist und die die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Im Bericht des Bundesministerium für Inneres und des Österreichischen Integrationsfonds aus dem Jahr 2009 werden folgende Informationen

veröffentlicht: „Die Gesamtzahl der Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit plus der im Ausland geborenen österreichischen Staatsangehörigen“ (Bundesministerium für Inneres, 2009, S. 8) umfasst gemäß der An- und Abmeldungen von Hauptwohnsitzen am 1. Jänner 2008 16,6% der österreichischen Gesamtbevölkerung. Für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund (alle Personen, deren Eltern im Ausland geboren sind) beträgt der Anteil an der Gesamtbevölkerung 17,3% (Quelle: Bundesministerium für Inneres, 2009, S.8) Die am stärksten vertretenen Nationen waren Serbien und Montenegro, gefolgt von Deutschland und danach der Türkei.

Ein anderer Aspekt, unter dem Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gesehen werden können, ist der des primären/ sekundären und tertiären Migrationshintergrundes. Diese Unterscheidung soll die Stärke des Migrationshintergrundes ausdrücken. Menschen mit primärem Migrationshintergrund sind erst kurz in Österreich und noch stark von der soziokulturellen Umgebung des Herkunftslandes geprägt. Menschen mit sekundärem Migrationshintergrund sind in Österreich geboren, haben jedoch die österreichische Staatsbürgerschaft nicht. Sie sind in Österreich durch Sozial- und Bildungssysteme sozialisiert worden. Menschen mit tertiärem Migrationshintergrund sind so genannte eingebürgerte AusländerInnen. Bei Ihnen wird davon ausgegangen, dass sie schon lange hier sind und der Einfluss des Herkunftslandes gering ist. (Fassmann, 2007, S. 171).

Die UNO definiert „International migrant“ 1998 folgendermaßen:

- Country of Usual Residence: The country in which a person lives, that is to say, the country in which he or she has a place to live where he or she normally spends the daily period of rest

- Long term migrant: a person who moves to a country other than that of his or her usual residence for a periode of at least a year (12



months), so that the country of destination effectively becomes his or her new country of usual residence.

- Short term migrant: three to twelve months, except for holidays, recreation, pilgrimage, visits etc.

Immer wieder ist auch die "Generation" ein Thema bei der Begrifflichkeit im Bereich der Migration. So wird von erster, zweiter, dritter Generation gesprochen. Was kann nun darunter verstanden werden?

- Erste Generation: Personen, die selbst aus- bzw. zuwandern

- Zweite, dritte Generation: Kinder/ Enkelkinder der „ersten Generation“. Sie sind im Aufenthaltsland geboren.

- Eineinhalbte Generation: Kinder der „ersten Generation“, die erst im Kindes- oder frühen Jugendalter ins Zielland kamen.

- BildungsinländerInnen: dieser Begriff wird vor allem in der deutschen Literatur der 80er/ 90er Jahre verwendet und meint Kinder von MigrantInnen, die ihre Bildungskarriere im Aufenthaltsland durchliefen.

Der Begriff der Generationen ist durchaus auch kritisch zu betrachten, gaukelt er doch einen gemeinsamen Erfahrungshorizont vor, der oftmals nicht gegeben ist. Der Bezug zum Herkunftsland ist schwer an der Generation festzumachen und die Generation sagt wenig über den Bezug zum Aufenthaltsland aus. Ebenso ist zu hinterfragen, ob die Definition über Generationen nicht auch diskriminierend wirken kann. Die dritte Generation ist in Österreich aufgewachsen, hat vielleicht die österreichische Staatsbürgerschaft und spricht fließend Deutsch. Bis zur wie vielten Generation wird diese Dimension als Maßstab genommen werden? Und wären nicht viele ÖsterreicherInnen dann MigrantInnen in der fünften, sechsten, siebent-

en Generation, wenn diese Definition über die Generationen immer fortgesetzt werden würde? Die Tatsache, dass jemand nicht in seinem Herkunftsland lebt, kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und diese Perspektiven beinhalten immer auch soziale, rechtliche etc. Folgen.

Mögliche Perspektiven sind:

- Internationale/r MigrantIn: Dimension des Wohnsitzwechsels über internationale Grenzen

- AusländerIn: Dimension der Staatszugehörigkeit

- AsylwerberIn, Flüchtling, ArbeitsmigrantIn: Dimension Migrationsursache

- „Drittstaatsangehörige“: Dimension EU-Mitgliedschaft

Es kann der geographische Wechsel (Ortswechsel, Wohnsitzwechsel), soziologische Wechsel (Wechsel der Gruppenzugehörigkeit) oder der politikwissenschaftliche Wechsel (Wechsel des Gesellschaftssystems) als Grundlage der Sichtweise herangezogen werden.

In der Beratung gibt es immer wieder Situationen, die verdeutlichen, wie vielfältig die Begriffe verwendet werden. Es gab eine Erstberatung für einen Kurs an der VHS 21 mit einer Frau, die in Serbien geboren worden war, seit ca. 15 Jahren in Österreich lebt. Sie fragte mich in der Erstberatung: „Sind im Kurs eh keine Ausländer?“. Nach Rückfragen wurde mir klar, dass sie sich absolut nicht als Migrantin sieht. Sie hatte ein anderes Bild von MigrantInnen als ich.

# INTEGRATIONS- VEREINBARUNG

Rechtliche Anforderungen haben im Leben von manchen MigrantInnen eine große Bedeutung, vor allem, wenn der Aufenthaltstitel noch unsicher ist. Im Rahmen der Basisbildung wird mit den Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit gearbeitet und darum ist es wichtig zu wissen, welche rechtliche Situation das Leben der TeilnehmerInnen beeinflussen kann. Für gewisse Zielgruppen hat die Integrationsvereinbarung eine große Bedeutung und kann über ihren Verbleib in Österreich entscheiden. Deshalb folgt nun eine kurze Einführung in die Thematik der Integrationsvereinbarung (Stand Frühjahr 2008). Menschen, die nach dem 1.1.2006 die Erteilung oder Verlängerung eines Aufenthaltstitels beantragen und aus einem Drittstaatenland kommen, sind verpflichtet die Integrationsvereinbarung zu erfüllen. Ausgenommen davon sind:

- EWR-BürgerInnen, Schweizer BürgerInnen und deren Angehörige, die keine Niederlassungsbewilligung für ihren Aufenthalt brauchen.
- Kinder, die zum Zeitpunkt der Zuwanderung unter neun Jahre alt sind
- Alte oder kranke Menschen, denen die Erfüllung der Integrationsvereinbarung nicht zugemutet werden kann (mit amtsärztlichem Gutachten)
- AsylwerberInnen, Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und andere Personen, die keinen Aufenthaltstitel nach dem Niederlassungsgesetz haben.
- ZuwandererInnen, die erklären, dass ihr Aufenthalt die Dauer von zwölf Monaten innerhalb von 24 Monaten nicht überschreiten wird. (siehe Rechtliche Information zur Integrations-

vereinbarung entnommen aus: Schumacher/ Peyrl, Ratgeber Fremdenrecht, ÖGB Verlag 2006 auf [www.sprachenrechte.at](http://www.sprachenrechte.at))

Die Integrationsvereinbarung (IV) „bezweckt den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“ (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz §14 (1)). Sie beinhaltet zwei Module:

Modul 1: Alphabetisierungskurs im Ausmaß von 75 Stunden. Darin soll die Lese- und Schreibkompetenz erworben werden, um Modul 2 zu absolvieren. Für dieses Modul werden vom Bund Kurskosten bis zum Höchstsatz von 375 Euro ersetzt, wenn es spätestens nach einem Jahr abgeschlossen ist.

Modul 2: Deutsch-Integrationskurs im Ausmaß von 300 Stunden. Inhalte sind die Grundkenntnisse der deutschen Sprache, Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte. Dieses Modul endet mit einer schriftlichen Abschlussprüfung auf der Stufe A2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats. Für dieses Modul werden bis zu 50% der Kurskosten von höchstens 750 Euro rückerstattet, wenn das Modul binnen zwei Jahren abgeschlossen wird.

Es besteht die Pflicht innerhalb von drei Jahren nach Antragstellung die Integrationsvereinbarung zu beginnen und nach fünf Jahren abzuschließen. Ein Nichterfüllen der Integrationsvereinbarung kann Ausweisung und eine Verwaltungsstrafe zur Folge haben. Aufschub ist unter gewissen Bedingungen möglich. Es ist möglich die Erfüllung der IV durch andere Qualifikationen nachzuweisen (z.B. mindestens fünfjähriger Besuch einer Pflichtschule in Österreich und positiver Abschluss des Unterrichtsfaches Deutsch; Niederlassungsbewilligung als Schlüsselkraft).



Die Anwendung der IV ist in Bereichen der Sprachwissenschaft und Erwachsenenbildung sehr umstritten. Kritikpunkte sind der Zwangscharakter der IV inklusive Sanktionen, die zu geringe Stundenanzahl für Alphabetisierung etc. Genauere Überlegungen dazu finden sich unter [www.sprachenrechte.at](http://www.sprachenrechte.at).

Für die AnbieterInnen in der Basisbildung, die Kurse für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache organisieren, ist es wichtig bei der Erstberatung mit den MigrantInnen abzuklären, inwieweit die IV eine Rolle spielt. Der/die MitarbeiterIn sollte klar darlegen, ob das Kursangebot im Rahmen der IV Geltung hat oder nicht, damit der Kurs nicht mit falschen Erwartungen gestartet wird. Ebenso ist abzuklären, ob die notwendige Prüfung vor Ort gemacht werden kann.

Der Begriff der Integration wird im Rahmen dieser Vereinbarung natürlich immer wieder verwendet. Die EU fasst den Begriff teilweise recht weit und meint damit den „gegenseitigen Prozess basierend auf gleichen Rechten und Pflichten der rechtmäßig in einem Mitgliedstaat ansässigen Drittstaatsangehörigen und deren Gesellschaft des Gastlandes...der auf die umfassende Partizipation der Einwanderer abzielt,“ (*Fassmann, 2007, S. 85*). In den Begriffsbeschreibungen enthält Integration immer wieder auch die Dimension der Wechselseitigkeit, die jedoch bei der Umsetzung manchmal in den Hintergrund gerät. Sätze wie „Bei Integration geht es um Chancen – für jene Menschen, die sich integrieren, aber auch für Österreich“ (*Platter in Bundesministerium für Inneres, 2008, S.9*) zeigen doch deutlich, dass der Schwerpunkt der Integrationsarbeit bei den MigrantInnen gesehen wird. Integration hat politische, rechtliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle, kommunikative etc. Aspekte und muss genau von Assimilation getrennt werden. Assimilation meint die vollständige Anpassung an Bestehendes. Umgelegt auf die Kurse der Basisbildung ist der Integrationsaspekt laut der EU Definition dann auf Seiten der Menschen mit deut-

licher Erstsprache und anderer Erstsprache zu sehen, ganz abgesehen davon, dass an den Kursen auch Menschen aus EU-Ländern mit einer anderen Landessprache als Deutsch teilnehmen können und sich der Aspekt der Drittstaatsangehörigkeit somit aufweicht.

Der Integrationsbegriff kann verschiedene Dimensionen beinhalten, die nicht immer automatisch für alle Beteiligten gleich präsent sind.

- Strukturelle Dimension (rechtliche Position, Position im Statussystem oder Position im politischen System)
- Soziokulturelle Dimension (Einbindung in soziale Netzwerke, sozialer Kontakt und Beziehungen)
- Individuelle Dimension (Identitätsbildung, Identifikation mit der Gesellschaft)

In letzter Zeit taucht vermehrt der Begriff der Inklusion in Zusammenhang mit Diversität auf. Meines Erachtens nach ermöglicht dieser Begriff einen gleichberechtigten Zugang. So bedeutet Inklusion Einbeziehung, Einschluss, Dazugehörigkeit und vermittelt eher den gleichberechtigten Zugang. Die inklusive Pädagogik sieht die Vielfalt der TeilnehmerInnen als Chance und betont, dass alle in der Gruppe von der Unterschiedlichkeit profitieren können. Des Weiteren ist der Begriff der Inklusion politisch nicht so stark besetzt, wie der Begriff der Integration und ermöglicht somit einen neuen Blickwinkel auf die Kurse der Basisbildung für TeilnehmerInnen mit verschiedenen Erstsprachen.

# MACHTSTRUKTUREN ZWISCHEN MEHRHEITS- UND MINDERHEITSGE- SELLSCHAFT

Oftmals wird in der Diskussion um die Integration von „Wir“ und „Sie“ gesprochen. „Sie“ müssen sich integrieren, „Wir“ müssen offen sein für Neues... Diese Trennung in Wir und Sie kann durchaus ein Indiz für eine Hierarchie im Denken sein und zeigt oftmals schon die Skepsis und die Schwierigkeiten in der Annäherung auf. Warum ist es so wichtig in „Wir“ und „Ihr“ zu unterscheiden? Wer ist „Wir“ denn eigentlich? Sind „Wir“ wirklich alle gleich? Sind „Sie“ wirklich alle gleich? Die Art, wie über Angebote gesprochen wird, wie Integration oder Inklusion zum Thema gemacht werden, zeigt immer auch eine Haltung zu Macht und Toleranz auf. Wird das „Wir“ als mächtiger als das „Sie“ dargestellt? Auch die Integrationsdebatte kann zur Verfestigung von vorhandenen Strukturen führen.

Eine pauschalisierende Sichtweise erschwert oftmals die Annäherung aneinander und gerade in der Erwachsenenbildung und in der Basisbildung ist die Arbeit mit dem Individuum wichtig und erfolgreich und steht im Vordergrund. Es ist nachvollziehbar, dass zu Kursbeginn Menschen mit der gleichen Erstsprache mehr miteinander reden –wie es oft die Erfahrung in den Kursen zeigt. Doch diese Gruppierungen weichen sich auf, wenn sie durch die Kursleitung nicht verfestigt werden und ein offenes und respektvolles Lernklima vorherrscht. Gruppen entwickeln sich mit der Zeit und das ist unabhängig von der Erstsprache. Die Gruppen in der Basisbildung sind sehr divers, sei es betreffend Erstsprache, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Ausbildung, Familienstand, Elternschaft uvm. Diversität herrscht vor und ist immer Thema in der Basisbildung.

Jede Definition von den „Anderen“ findet ihre Grundlage in unseren interpretativen und sozialen Zugängen zur Wirklichkeit. Es gibt zwei Umgangsweisen, die als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ auftreten können: erstens die Bewahrung der Andersheit der Anderen und andererseits die Auflösung der Andersheit der Anderen. In jeder pädagogischen Situation bleibt ein Rest des „Nicht-Wissens“, da es unmöglich ist, den „Anderen“ vollkommen zu erfassen. Anerkenne ich dieses Nicht-Wissen, so ist eine Bezugnahme auf den Anderen möglich und es erfolgt nicht gleich eine Katalogisierung in den Kategorien der bezugnehmenden Person. „Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muss zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden“ (*Wulf nach Mecheril in Auerheimer 2008 S. 29*). Dieses Nicht-Wissen ist jedoch nicht „kein Wissen“, sondern das Wissen um die Grenzen des Wissen, seiner Anwendbarkeit und seiner Eingebundenheit in die Verhältnisse von Macht und Ungleichheit. Eine Verschiebung zwischen Wissen und Nicht-Wissen kann durch einfache Fragestellungen unterstützt werden, im interkulturellen Kontext ist es immens wichtig, einfach Fragen zu stellen anstatt innere Bilder/Vorurteile vorzuschieben.

Da die Angebotsbreite im Bereich Basisbildung heute (Frühjahr 2009) noch nicht sehr groß ist, können nur wenige klar segmentierte Kurse angeboten werden (z.B. nur für Mütter, für Familien, für Jugendliche, für PensionistInnen). Die meisten Angebote sind offen für mehrere Personengruppen und somit heterogen und divers. Wäre das Angebot in Österreich viel größer, könnten differenziertere Kurse mit speziellen Lernzielen angeboten werden. Ebenso können natürlich weiterhin sehr bunte Kurse mit dem Zusatzziel soziales Lernen und Umgang mit Fremden, neben dem Hauptziel der Basisbildung, im Angebot sein. Hinter jedem Kurs stecken mehrere Feinziele und bei den Kursen für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache

kann natürlich immer ein Feinziel das soziale Lernen, der Umgang mit Fremden, das Kennenlernen anderer Geschichten und Erfahrungen, die Kommunikation etc. sein.

Dieses Kapitel soll zur Reflexion der eigenen Angebote einladen: Wie sehr denkt unsere Institution in „Wir-Sie“ Kategorien? Wie sehr wollen wir Diversität in unseren Kursen fördern bzw. fördern wir sie schon? Was genau sind die Feinziele unserer Kursangebote, wie sehr sind sie in der Ausschreibung zu erkennen und beeinflussen somit die Entscheidung zum oder gegen den Kursbesuch bei interessierten Personen?

## DIE ROLLE DER KURSLEITER/INNEN

Den KursleiterInnen kommt in den Kursen die wichtigste Rolle zu. Die Art, wie sie mit den TeilnehmerInnen umgehen, wie sie Grenzen ziehen, wie sie kommunizieren, wie sie nachfragen oder schweigen, prägt die Didaktik und Methodik des Unterrichts. Sie sind Vorbilder für die soziale Interaktion und kompetent für die Lernförderung der TeilnehmerInnen.

In den Interviews, die dieser Dokumentation zugrunde liegen, wurde immer wieder betont, dass die KursleiterInnen entscheidend sind für das Klima im Kurs und dieses wiederum entscheidend ist für das gelingende Miteinander der TeilnehmerInnen in ihrer Diversität. Eine große Flexibilität in den Methoden ist förderlich für das Gelingen der Kurse.

In England zeigen sich veränderte Anforderungen an die TrainerInnen, wie in einem Text über ESOL (English for speakers of other languages, siehe Glossar S. 49) deutlich wird: „One of the key challenges in Skills for Life is the placement of bilingual and multilingual learners on the right programmes for them, particularly at Entry 3 and Level 1. NRDC (siehe Glossar S. 49) research finds a clear need to open boundaries between ESOL and literacy, and for more professional development. Most literacy and ESOL teachers belong to one tradition or another, but we now need teachers who are confident in both“. (*Carpentieri, 2007, S. 9*).

Eine grundlegende Ausbildung ist für die Arbeit in Basisbildungskursen unentbehrlich. Derzeit (Frühjahr 2009) gibt es in Österreich zwei verschiedene längere Lehrgänge im Bereich der Basisbildung: „Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache“ und „Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen“. In den Kursen für beide Zielgruppen

(deutsche Erst- und Zweitsprache) ist es äußerst hilfreich, wenn ein/e TrainerIn beide Ausbildungen absolviert hat und somit das Erlernen von Kulturtechniken von verschiedenen Seiten betrachten und vertiefendes Wissen ansammeln konnte. Es ist eine große Erwartung an TrainerInnen, die oft freiberuflich tätig sind, laufend kostenpflichtige Fortbildungen zu besuchen und deshalb kann es nicht als Grundvoraussetzung gesehen werden, dass ein/e TrainerIn beide Kurse besucht haben muss. Förderlich könnte es sein, wenn im Teamteaching eine Person die eine und die andere Person die andere Ausbildung absolviert hat. Zukünftig ist zu überlegen, ob es ergänzende Module zu den Lehrgängen geben könnte, um zielgruppenspezifische Zusatzqualifikationen zu erwerben. Alleine die Ausbildung reicht jedoch nicht als Grundlage der gelingenden Arbeit mit Gruppen mit Erstsprachenvielfalt. Jegliche Interaktion basiert auf dem Menschenbild, mit dem die TrainerInnen in den Dialog mit den TeilnehmerInnen gehen.

Grundlegende Fragen, mit denen sich der/die TrainerIn auseinandersetzen sollte, sind: Wie geht es mir, wenn ich mit Fremdem konfrontiert bin? Wie gehe ich damit um? Was verunsichert mich? Warum verunsichert es mich? Oftmals wird in Fortbildungen zur interkulturellen Kompetenz das instrumentelle Verständnis von interkultureller Kompetenz (Wissen um Kulturen, Kennzeichen von diesen etc.) forciert. Diese rein technologisch-instrumentelle Verwendungsperspektive hebt jedoch die pädagogische Situation auf. „Soll die Situation aber weiterhin als pädagogische verstanden und behandelt werden, kommt die durch typisiertes Wissen und Routinehandeln nicht überbrückbare Differenz als konstitutives Kennzeichen allen pädagogischen Handelns in den Blick“ (*Mecheril in Auerheim 2008, S. 24*). Interkulturelle Kompetenz bietet keine einfachen, rezeptartigen Handlungsanweisungen, sondern professionelles Handeln basiert auf einem grundlegenden reflexiven Verhältnis, in dem das eigene Handeln, die Rahmenbedingungen und Konsequenzen beleuchtet werden.

Solch ein Verständnis von interkultureller Kompetenz würde auch beinhalten, dass die KursleiterInnen reflektieren, inwieweit es zu einer Reproduktion von „Wir“ und „Nicht-Wir“ Unterscheidungen kommt, die im Gebäude der Über- und Unterordnung zu verorten sind.

Interkulturelle Professionalität, die wir von den KursleiterInnen erwarten, ist der Versuch, sich Wissen zu erarbeiten über die Anderen (siehe Kapitel Machtstrukturen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft), ohne den Rest des Nicht-Wissens zu überspringen. „Verstehen des Anderen ist ein (koloniales) Phantasma“ (*Mecheril in Auerheimer 2008, S. 30*). Interkulturelle Kompetenz wurde in unterschiedlichen Zusammenhängen in vielfältiger Weise schon definiert. Ich möchte mich an die Beschreibung von Mecheril halten. Darin gibt es zwei Bereiche der interkulturellen Kompetenz: Das Wissen über Dominanz- und Differenzphänomene einerseits und das differenztheoretische Wissen andererseits.

Dominanzstrukturen sind auf zwei Ebenen wirksam: Der Ebene der TeilnehmerInnen und der Ebene der professionellen Beziehung. Dominanzkultur meint „dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretation sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (*Rommelspacher zit. Von Mecheril in Auerheimer 2008, S. 31*). Differenztheoretisches Wissen weist darauf hin, dass es nicht hilfreich ist, den Begriff der Kultur total abzulehnen. Kulturelle Differenzen weisen auf zentrale alltagsweltliche Konzepte hin, die es den Menschen erleichtern, sich wechselseitig zu identifizieren und zu beschreiben. Die Menschen identifizieren und verorten sich durch Muster subjektiver Praxis, die einer Kultur zugeschrieben werden. Dieser Aspekt hebt die Kulturalisierung nicht auf, sondern ergänzt die Sichtweise. Somit arbeiten wir immer mit Menschen, die im Spannungsfeld der Anerkennung von sozialer Zugehörigkeit und individueller Einzigartigkeit zu finden sind und die KursleiterInnen selbst sind

wiederum im gleichen Spannungsfeld zu finden. Paul Mecheril erwähnt die „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Diese „meint ein professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilisierung für Verhältnisse von Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist“ (*Mecheril in Auerheimer 2008, S. 32*).

Diese Kompetenzlosigkeitskompetenz als Basis von erfolgreicher Arbeit ist nicht einforderbar, aber ausbildbar und könnte somit zentraler Inhalt in den Ausbildungen der KursleiterInnen in der Basisbildung sein (oder ist es schon).

Parallel zur Frage der Ausbildung steht natürlich die Frage nach der Unterstützung der kontinuierlichen Arbeit. Hilfreich ist mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Austausch im Team. Dieser kann durch Teamsitzungen stattfinden oder angeleitet in Interventionen oder Supervisionen Platz finden. Die Arbeit im Spannungsfeld von oftmals sehr unterschiedlichen Individuen erfordert kontinuierliche Reflexion und Austausch mit KollegInnen, um immer wieder andere Sichtweisen kennen zu lernen und dadurch den eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern. Dies gilt natürlich nicht nur für sehr heterogene Gruppen in der Basisbildung, sondern für alle Kursangebote und der Austausch der KursleiterInnen untereinander ist auch in den Qualitätsstandards, die in der Entwicklungspartnerschaft In.BewegungII weiterentwickelt wurden, zu finden.

Abschließend kann man sagen, dass von KursleiterInnen in Kursen mit Erstsprachenvielfalt sehr viel gefordert wird und sie sehr viele Kompetenzen im Bereich der interkulturellen Kommunikation und Interaktion zusätzlich zu dem spezifischen Fachwissen der Basisbildung vorweisen müssen. Die

KursleiterInnen müssen Bescheid wissen, über die Lebenssituationen ihrer Zielgruppe und der Bedeutung von Kultur in diesen.

Mag<sup>a</sup>. Mari Steindl, Leiterin des Interkulturellen Zentrums in Wien, hat vier wichtige Punkte der interkulturellen Kompetenzen folgendermaßen zusammengefasst:

- Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Offenheit für Veränderungen der eigenen Perspektive
- Reflexion der eigenen Vorurteile und Stereotypen
- Fähigkeit entwickeln Unsicherheiten auszuhalten
- Vorsicht vor Kulturalisierung

Wenn die KursleiterInnen bewusst die oben genannten Punkte reflektieren, so ist dies sicherlich eine gute Grundlage für eine respektvolle und gleichbehandelnde Kursleitung im Bereich der Basisbildung.



# EIN BLICK AUF DIE SPRACHE

Sowohl für MigrantInnen als auch für Menschen mit deutscher Erstsprache hat die Sprache Bedeutung im Basisbildungskurs, sei es im Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben. Die Kompetenzen Hören/Verstehen und Sprechen sind natürlich für MigrantInnen bedeutender als für Menschen mit deutscher Erstsprache. Die deutsche Sprache beinhaltet jedoch auch Schwierigkeiten für Menschen mit deutscher Erstsprache. Nicht für alle Menschen mit deutscher Erstsprache ist es leicht Standarddeutsch zu sprechen oder zu schreiben. Personen, die mit einem regionalen Dialekt aufgewachsen sind, erleben Standarddeutsch wie eine Zweitsprache und erlernen sie meist im Zuge ihres Schulbesuches als Kind das erste Mal. In den Basisbildungskursen ist das Umlernen von Dialekt zu Standarddeutsch immer wieder Thema und beinhaltet u.a. Sprachstrukturen zu erkennen, Wortschatzerweiterung etc.

Für MigrantInnen ist Deutsch als Zweitsprache von Bedeutung. Sie erlernen Deutsch vielleicht in der Schule in Österreich, wenn sie vor der Schulreife nach Österreich gekommen sind oder kommen in Sprachkursen als erwachsene Person damit in Kontakt oder lernen Deutsch informell im Lebensumfeld und am Arbeitsplatz. Es gibt viele verschiedene Zugänge zum „Deutsch lernen“, die positiv verlaufen können oder negative Eindrücke hinterlassen können. All dies ist zu bedenken, wenn Menschen sich in Basisbildungskursen mit der deutschen Sprache auseinandersetzen.

Wenn wir auf die Ebene des Schreibens und Lesens blicken, so stellt sich auch die Frage, ob MigrantInnen in ihren Herkunftsländern alphabetisiert wurden und wenn ja, in welcher Sprache. Die Landessprache ist nicht immer ident mit der Erstsprache der Personen. So kann es sein, dass jemand aus der Türkei mit einem der

vielen Dialekte aufgewachsen ist, doch alphabetisiert wurde diese Person in der Landessprache Türkisch. Minderheitensprachen sind nicht immer ident mit der Sprache der Alphabetisierung. Es gibt Erfahrungen im Alphabetisierungsbereich für MigrantInnen, dass der Lernprozess schneller voran geht, wenn die Person schon in einer anderen Sprache alphabetisiert worden ist.

Gesellschaftlich gesehen steht Sprache immer auch in einem gewissen Verhältnis zu Macht. Verena Plutzar vom Institut für Germanistik an der Universität Wien (siehe auch [www.sprachenrechte.at](http://www.sprachenrechte.at)) formulierte in den Unterlagen zum Lehrgang interkulturelle Kommunikation des Interkulturellen Zentrums Wien folgende Beschreibung von Wirkweisen der Machtverhältnisse über die Sprache:

Machtverhältnisse werden über Sprache definiert indem

- bestimmt wird, wer sprechen darf und wer schweigen muss
- über jemanden gesprochen wird
- mit jemandem nicht gesprochen wird oder so gesprochen wird, dass jemand es nicht versteht
- das Sprechen von jemandem nicht ernst genommen wird und ungehört bleibt.

Diese Machtverhältnisse wirken nicht nur bei Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen. Auch Menschen mit deutscher Dialektsprache kennen Situationen, in denen sie nicht ernst genommen werden, weil sie Dialekt sprechen. Prinzipiell kann die bisherige Erfahrung mit Sprache sowohl positiv als auch negativ sein. Das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache beinhaltet für MigrantInnen auch eine Positionierung zur Erstsprache. Wenn die Migration erst kürzlich stattgefunden hat, dann ist eine Phase der Neuorientierung aktuell und die neue Sprache spielt darin eine nicht unbedeutende Rolle.

# HUMAN NEEDS THEORIE

Die Human Needs Theorie wird hier vorgestellt, um eine weitere mögliche Sichtweise in den Kursen mit Erstsprachenvielfalt aufzuzeigen. Im Rahmen des ExpertInnenforums wurde sie mehrmals diskutiert und gewann zunehmend an Bedeutung für die Basisbildung, da sie einen anderen Blick auf die Gruppensituation unterstützen kann und das Thema Kultur ein wenig aus den Kursen nehmen kann. Vor allem zu Beginn eines Kurses könnte dieser Aspekt von Bedeutung sein.

Die Human Needs Theorie beschreibt die Bedürfnisse von Menschen. Der Ansatz geht zurück auf John Burton, dessen Theorie im Kanadischen Institut für Konfliktlösung von Vern Redekop und Bob Burton weiterentwickelt wurde. John Burton geht davon aus, dass der Mensch neben den körperlichen Bedürfnissen Identitätsbedürfnisse hat. In ihrem Ansatz sind die Bedürfnisse universell, in der Befriedigung können sie kulturell unterschiedlich sein. Die Befriedigung der Bedürfnisse passiert auf individueller und gesellschaftlicher Ebene.

Burton sieht den Human Needs Ansatz als Erklärungsmuster für Konflikte. So meint er, dass tief verwurzelte Konflikte auf Grund von unerfüllten Identitätsbedürfnissen entstehen können.

Folgende fünf Identitätsbedürfnisse werden genannt:

- Bedürfnis nach Sinn:

Religion, Vision...

Wenn dieses Bedürfnis abgedeckt ist, dann entsteht Selbstbewusstsein. Eine Nichterfüllung äußert sich in Ärger, Wut...

- Bedürfnis nach Wirksamkeit:

Tätig sein, Einfluss nehmen, etwas verwirklichen und umsetzen

Selbstverwirklichung tritt bei Erfüllung des Bedürfnisses ein, Depression kann durch Nichter-



füllung ausgelöst werden.

- Bedürfnis nach Anerkennung:

Wenn Anerkennung erfüllt ist, dann entwickelt sich Selbstachtung und bei Nichterfüllung kann Scham, Entfremdung entstehen.

- Bedürfnis nach Sicherheit:

Heimat, Zuhause, physische Sicherheit

Bei Erfüllung entsteht Sicherheit, bei Nichterfüllung können Ängste entstehen

- Bedürfnis nach Zugehörigkeit:

Wir-Gefühl

Bei Erfüllung entsteht Selbstrespekt, bei Nichterfüllung kann soziale Anomie ausgelöst werden.

Die Human Needs Theorie setzt in der Konfliktarbeit bei der Identitätsarbeit an und stellt somit die Frage der eigenen Identität und deren Bedürfnisbefriedigung ins Zentrum. Der Ansatz der Identitätsarbeit bietet die Möglichkeit längerfristige Kooperationen und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Er ermöglicht es Dynamiken wahrzunehmen, nach Bedürfnissen zu fragen und gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen.

Die Blickweise durch den Human Needs Ansatz kann auch Bedeutung für die Basisbildung haben, da dadurch kulturell verstandene Konflikte in den Kursen anders gesehen werden können. Diese Art der Konfliktanalyse bringt Abstand zur kulturellen Fixierung. Außerdem kann die Perspektive für alle TeilnehmerInnen fördernd sein, wenn versucht wird, Erfüllung in den fünf Bereichen zu unterstützen. Viele der TeilnehmerInnen sehen ihre Bedürfnisse in einigen Bereichen wohl nicht erfüllt, unabhängig davon, welche Erstsprache sie sprechen. Die Bereiche Anerkennung, Wirksamkeit und Zugehörigkeit werden immer wieder als Felder genannt, die für TeilnehmerInnen in Basisbildungskursen schwierig sind. Mangelnde Basisbildung kann durchaus in reduzierter Anerkennung und Wirksamkeit zu spüren sein und die Zugehörigkeit

wird von manchen TeilnehmerInnen immer wieder in Frage gestellt, da sie sich als stigmatisiert und von der Gesellschaft ausgeschlossen sehen.



## GOOD PRACTICE

Im Zuge der Recherche wurden elf Interviews mit AnbieterInnen und/oder KursleiterInnen in Deutschland und Österreich durchgeführt. In England wurden sieben Einrichtungen gebeten Fragebögen auszufüllen, zwei Fragebögen wurden beantwortet. Die Ergebnisse der Recherche wurden im ExpertInnengremium diskutiert und wichtige Anhaltspunkte extrahiert. Im Folgenden werden ausgewählte Good Practice Modelle für Kurse für Menschen mit deutscher Erstsprache und Menschen mit anderer Erstsprache vorgestellt. Es wurde je ein Angebot aus Deutschland, England und Österreich ausgewählt. Die Darstellung der Angebote soll die Struktur der Angebote veranschaulichen. Die Auswahl erfolgte gemäß den Qualitätskriterien, die von der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung I erstellt und im Rahmen des Folgeprojektes In.BewegungII weiterentwickelt wurden ([www.alphabetisierung.at](http://www.alphabetisierung.at)). Unter anderem waren Punkte, die zur Analyse dienen: niederschwelliger und sensibel gestalteter Zugang, Bedarfsorientierung des Angebots, Berücksichtigung individueller Lernzielsetzung, Einbeziehung der Lernenden in die Planung der Lernprozesse, Gruppengröße, Qualifikation der TrainerInnen etc. Nicht alle Qualitätsstandards wurden bei der Auswahl beachtet, da nicht alle Thema des Interviews waren. Es wurden exemplarisch gute Beispiele aufgenommen um mögliche Angebotsformen darzustellen.

Die Beschreibung der ausgewählten Angebote erfolgt mit einem Raster und bezieht sich auf den Zeitpunkt des Interviews (2008). Einige der Denkanregungen, die später noch erwähnt werden, sind deutlich in den Darstellungen der Angebote sichtbar.

# BILDUNGS- UND HEIMATWERK NÖ

*Ansprechpartnerin: Christine Spindler / Christine Schubert*  
*[www.basisbildung.at](http://www.basisbildung.at)*

*Das Gespräch wurde mit Eva-Maria Kreuzhuber (Trainee-  
rin) geführt.*

## STRUKTUR DES ANGEBOTS

ZUGANG	Die TeilnehmerInnen erfahren durch Mundpropaganda, soziale Einrichtungen, Arbeitsmarktservice ... von dem Angebot und durch ein Erstgespräch ist der Zugang zur Schulung möglich.
DAUER DES ANGEBOTS	Die Schulungen laufen das ganze Jahr durch, für einzelne TeilnehmerInnen werden jeweils 16 Wochen Teilnahme vereinbart, die Dauer ist jedoch nach Bedarf verlängerbar bis jenes Kompetenzniveau erreicht wird, das das Ziel ist.
HÄUFIGKEIT, LÄNGE, EINHEITEN	Die Einheiten dauern im Schnitt ca. drei Stunden und finden ein bis vier Mal pro Woche statt (je nach regionalem Angebot).
ORT	Sankt Pölten, Krems, Wiener Neustadt, Amstetten, Baden, Zwettl, Gänserndorf, Waidhofen a. d. Ybbs und auf Anfrage
RAUM	Die Schulungen finden in verschiedenen Räumen (von sozialen Einrichtungen) und vor allem in den eigenen Räumlichkeiten in Sankt Pölten statt.
KOSTEN	Die Schulungen sind für TeilnehmerInnen kostenlos
FINANZEN	Das AMS NÖ und Land NÖ finanzieren dieses Angebot, die Verträge sind jeweils auf ein Jahr befristet. Es muss jährlich ein neues Förderansuchen (Konzept und Finanzplan) erstellt werden.

## TEILNEHMER/NNEN

GRUPPENGROSSE (MIN/MAX)	Mindestens drei bis maximal sechs TeilnehmerInnen
ZIELGRUPPE (ALTER, HINTERGRUND, FÖRDERUNGEN...)	Die TeilnehmerInnen kommen aus den unterschiedlichsten Lebensumfeldern. Menschen mit Migrationshintergrund kommen aus den verschiedensten Ländern. Die Gruppen setzen sich aus Männern und Frauen zusammen

und die MigrantInnen sprechen ausreichend Deutsch, sodass eine Alltagskommunikation möglich ist. Sie leben teilweise schon sehr lange in Österreich und sind hier auch in die Schule gegangen. Die Menschen mit deutscher Erstsprache haben die Schule in Österreich besucht. Die TeilnehmerInnen sind Erwachsene und ihre Teilnahme an der Basisbildung bedarf keiner zusätzlichen Förderung, da diese durch die Finanzierung durch AMS NÖ und Land NÖ kostenlos ist. Die TeilnehmerInnen müssen AMS-KundInnen sein, in geringer Anzahl können es auch Personen sein, die nicht zu den AMS-KundInnen gehören.

#### BESONDERHEITEN GRUPPE

Ein Nonstopp-Einstieg ist möglich, d.h. die Gruppe verändert sich immer wieder. Teilweise nehmen nur Menschen mit Deutsch als Erstsprache teil, dann sind wieder Menschen mit verschiedenen Erstsprachen in der Schulung.

#### VERMITTLUNG IN DIE SCHULUNG

Die TeilnehmerInnen besuchen die Schulung freiwillig, eine Motivation oder Information durch das AMS ist möglich.

## DIDAKTIK

#### ARBEITSPRINZIPIEN KONZEPTE

Die LernbegleiterInnen arbeiten teilnehmerInnenzentriert und alltagsbezogen. Durch Vernetzung unter den LernbegleiterInnen werden Materialien und Erfahrungen ausgetauscht. Die Gruppen sind sehr klein und ermöglichen gut individuelles Arbeiten mit den Menschen.

#### MATERIALIEN FÜR DEN UNTERRICHT

Großteils werden selbst erarbeitete Materialien eingesetzt, die auch aus diversen Lehrgängen, die die MitarbeiterInnen besucht haben, stammen. Nach Lehrbüchern wird nicht gearbeitet.

#### PC-EINSATZ

Auf Wunsch wird auch mit PC gearbeitet (Laptop) – erlernt werden Grundkenntnisse der EDV, Internet, Umgang mit Lernsoftware

#### SPEZIELLE RAHMEN- BEDINGUNGEN

Schulungen für Menschen mit deutscher oder anderer Erstsprache finden im selben Rahmen wie alle anderen Schulungen statt.

## TRAINER/NNEN

#### ANZAHL TRAINER/NNEN (SCHULUNGSGRÖSSE)

Ein/e TrainerIn arbeitet mit maximal sechs TeilnehmerInnen. Bei speziellen Anforderungen (Integrationsgruppe) konnte über ein anderes Projekt eine zusätzliche Person zur Unterstützung für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung zugezogen werden. Seit Mitte 2008 besteht diese Möglichkeit leider nicht mehr.

QUALIFIKATION TRAINER/NNEN Die TrainerInnen haben größtenteils den LuC zur/zum AlphabetisierungspädagogIn am Bifeb in Strobl und/oder den Lehrgang zur Alphabetisierung mit MigrantInnen im Alfazentrum Ottakring an der VHS 16 (Wien) besucht. Die Grundberufe sind sehr unterschiedlich (LehrerIn, SozialarbeiterIn...)

## WAHRNEHMUNGEN UND IDEEN

ERFAHRUNGEN UND EINDRÜCKE MIT GEMISCHTEN GRUPPEN Es funktioniert sehr gut. Zu Beginn arbeiten oft TeilnehmerInnen aus gleichen Herkunftsländern mehr zusammen, später entwickelt sich meist die „große Gruppe“ mit zunehmendem Vertrauen. Wenn Beziehung aufgebaut ist, wird über diese Grenzen hinweg gemeinsam gearbeitet.

ENTWICKLUNG DER GEMISCHTEN SCHULUNGEN Die Entwicklung hat sich zufällig ergeben durch steigendes Interesse von MigrantInnen, und das Team hat sich bewusst dafür entschieden.

EVALUATION In einer schriftlichen Vereinbarung werden mit den TeilnehmerInnen gemeinsam Lernziele definiert und festgehalten. Beim Ausstieg aus der Schulung werden diese überprüft und in einem persönlichen Gespräch ein Feedbackbogen auch hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit mit der Schulung von den TeilnehmerInnen ausgefüllt. Bei KundInnen des AMS gibt es eine gemeinsam verfasste Rückmeldung an die BeraterInnen des AMS. Circa alle zwei Monate wird eine Lernfortschrittsbeschreibung mit den TeilnehmerInnen gemacht.

MÖGLICHE ZUKÜNFTIGE ENTWICKLUNGEN DER SCHULUNGEN Wünschenswert wären verschiedene Angebote für Männer, Frauen, MigrantInnen, Menschen mit deutscher Erstsprache.

NUTZEN DER SCHULUNGEN Der Austausch über die Lebenswelten wird gefördert, Vielfalt hat Platz.

# BILDUNGSZENTRUM NÜRNBERG

*Ansprechpartnerin: Dr<sup>in</sup>. Ursula Brock  
www.bz-nuernberg.de*

*Das Gespräch wurde mit Dr<sup>in</sup>. Ursula Brock geführt.*

## STRUKTUR DES ANGEBOTS

ZUGANG	TeilnehmerInnen werden über die Bundesagentur für Arbeit (ARGE), Fußballklubs, Kindertagesstätten, SozialarbeiterInnen angesprochen. Sie rufen an oder schauen vorbei und erkundigen sich, wann die Kurse sind und gehen einfach in den Kurs. Es erfolgt keine Erstberatung.
DAUER DES ANGEBOTS	Ein Semester, es können mehrere Semester hintereinander belegt werden
HÄUFIGKEIT, LÄNGE, EINHEITEN	Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag Vormittag, Dienstag und Donnerstag Abend, jeweils 3 Unterrichtseinheiten (UE), es können mehrere Termine pro Woche gebucht werden und variiert werden. So ist z.B. bei Schichtarbeit der Kursbesuch zu unterschiedlichen Zeiten möglich. Es gibt ein Studienbuch, in dem die anderen TrainerInnen bisher Geschehenes lesen können.
ORT	Bildungszentrum Nürnberg, früher auch Stadtteilarbeit vor Ort, ist wieder in Planung.
RAUM	Lernzentrum des Bildungszentrums, der Raum ist frei gestaltbar d.h. Tischgruppen, PCs etc. keine fixe Sitzordnung, kein Halbkreis...
KOSTEN	35 Euro pro Semester für 3 UE (1 Termin)
FINANZEN	Finanzierung durch Rotary Club, Land Bayern, ESF, ARGE, TeilnehmerInnenbeiträge, Social Sponsoring (Opernball, 1 Euro pro Nacht in einem Hotel...)

## TEILNEHMER/NNEN

	Erwachsene Männer und Frauen aus verschiedenen Herkunftsländern, auch Menschen mit Behinderung (keine Menschen mit Schwerstbehinderungen) Die TeilnehmerInnen können auch Begleitpersonen mitnehmen (Mütter, FreundInnen, Kinder), solange diese aktiv im Kurs mitmachen. Die TeilnehmerInnen werden nicht nach Lernniveaus getrennt unterrichtet, sondern alle gemeinsam.
GRUPPENGROSSE (MIN/MAX)	Mindestens vier – maximal 12
ZIELGRUPPE (ALTER, HINTERGRUND, FÖRDERUNGEN)	Ab 16 Jahren, siehe TeilnehmerInnen, werden tlw. von ARGE geschickt oder kommen wegen der Integrationsvereinbarung
BESONDERHEITEN GRUPPE	Offen für alle

## DIDAKTIK

ARBEITSPRINZIPIEN KONZEPTE	Alltagsorientiert, individualisiert, tlw. Tandemarbeit oder Gruppenarbeit, Feedback regelmäßig
MATERIALIEN FÜR DEN UNTERRICHT	Werden selbst erstellt, kaum Einsatz von Büchern, viel Arbeit mit dem PC z.B. ich-will-lernen.de
PC-EINSATZ	Regelmäßig, die PCs stehen immer zur Verfügung.
SPEZIELLE RAHMEN- BEDINGUNGEN	Es wurden keine speziellen Rahmenbedingungen für die Gruppen für Menschen mit verschiedenen Erstsprachen geschaffen
ABLAUF UNTERRICHT	Wird von der/dem TrainerIn unterschiedlich gestaltet, meist eine gemeinsame Runde zu Beginn, dann individualisiertes Arbeiten und dann eine Feedbackrunde in der Gruppe. Es wird viel mit PC gearbeitet, auch über online Angebote wie ich-will- lernen.de (TutorInnensystem).

## TRAINER/NNEN

ANZAHL TRAINER/NNEN KURSGRÖSSE	Pro Gruppe (unabhängig von TeilnehmerInnenanzahl) sind ein/e TrainerIn und ein Lerncoach mit dabei.
--------------------------------------	--



QUALIFIKATION TRAINER/NNEN	Interner Lehrgang vor Kursstart, Grundbildung meist LehrerInnen, DiplompädagogInnen. Die Lerncoaches haben eine Lernberatungsausbildung und verschiedene Quellberufe.
PERSÖNLICHE VORAUSSETZUNGEN DER TRAINER/NNEN	Die Erstsprache der Lerncoaches ist teilweise nicht Deutsch. Es ist jedoch eine Person im Tandem mit deutscher Erstsprache. In der sogenannten „Wissensmultiplikation“ geben die KursleiterInnen ihr Wissen untereinander weiter (freiwillige Teamsitzungen).
TRAINER/NNEN-AUSWAHL	Die TrainerInnenauswahl erfolgt durch die Leitung des Bereiches sozialintegrative Bildung. Es finden keine Teamsitzungen statt, Wissensmultiplikation findet alle 6 Wochen statt. Es wird auch versucht so oft wie möglich PraktikantInnen zu finden und Personen, die Diplomarbeiten oder ähnliches über die Kurse schreiben.

## WAHRNEHMUNGEN UND IDEEN

ERFAHRUNGEN UND EINDRÜCKE MIT GEMISCHTEN GRUPPEN	Sehr gute Erfahrungen, Spannungen werden direkt angesprochen und im Kurs bearbeitet, die anfängliche Zurückhaltung legt sich meist während der ersten Stunden. Grundsatz des Angebotes: Sozialintegrative Bildung ist nur möglich, wenn sozialintegrativ erlebt wird. Mehr Raum- und Binnendifferenzierung ist notwendig; Tische/Sitzordnung in Kleingruppen erweist sich als günstig, rollbare Möbel, PC-Raum gleich daneben wie Lerninseln.
ENTWICKLUNG DER GEMISCHTEN KURSE	Sie laufen seit Februar 2007 und die Nachfrage ist gut.
EVALUATION	Erfolgt meist pro Kurstag, Methode je nach KursleiterIn
MÖGLICHE ZUKÜNFTIGE ENTWICKLUNGEN DER KURSE	Alles ist offen. Der Traum wäre ein Angebot von Montag 8 Uhr bis Freitag 16 Uhr und die TeilnehmerInnen können kommen, wie es für sie passt. Eventuell Lerntandems bilden (zwischen den Ethnien).
NUTZEN DER KURSE	Kontakte zwischen den Nationalitäten, sozialintegratives Bilden
RISIKEN DER KURSE	Zielgruppenspezifische Förderungen erschweren gemischte Kurse; Schriftsprache Erlernen dauert länger, weil das Miteinander mehr Zeit braucht (Miteinander ist aber auch klares Ziel der Kurse); Zerreißprobe Gruppe-Individuum: Die KursleiterInnen und Lerncoaches arbeiten zwischen Gruppenarbeit und sehr individuellen Angeboten. Dies kann großen Druck auf die Leitung ausüben. Ein klarer Ablauf der Einheiten kann helfen, die Situation zu bessern.

# BARNET COLLEGE NORTH LONDON

*Ansprechpartnerin: Zoe Gerrard  
www.barnet.ac.uk*

*Der Fragebogen wurde von Zoe Gerrard ausgefüllt.*

## STRUKTUR DES ANGEBOTS

ZUGANG	Die TeilnehmerInnen erfahren durch TherapeutInnen oder MitarbeiterInnen der forensischen Einrichtung vom Angebot. Die Kurse finden im Rahmen der forensischen Betreuung statt.
DAUER DES ANGEBOTS	In der forensischen Abteilung können die TeilnehmerInnen die Angebote drei bis vier Jahre nutzen, am College maximal zwei Jahre.
HÄUFIGKEIT, LÄNGE, EINHEITEN	In der forensischen Abteilung werden ein bis zwei Mal pro Woche Einheiten angeboten. Am College werden ebenso oft Angebote gesetzt und diese laufen 36 Wochen im Jahr.
ORT	Die Angebote finden sowohl in der forensischen Abteilung, als auch im College (für Menschen, die in der Gemeinde wohnen) statt.
KOSTEN	Die TeilnehmerInnen müssen nichts zahlen.
FINANZEN	Die Kurse am College werden vom „Learning and Skills Council“, einer Regierungsbehörde, gefördert. Zusatzunterstützung kommt von kommunalen Gesundheitsbehörden. Die Kurse in der Forensik werden auch vom North London Forensic Service gesponsert.

## TEILNEHMER/NNEN

GRUPPENGROSSE (MIN/MAX)	In der Forensik: vier bis sechs Personen, am College acht Personen
ZIELGRUPPE (ALTER, HINTERGRUND, FÖRDERUNGEN)	Es können Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen (Schizophrenie, Depression etc.) teilnehmen. Sie sind zwischen 20 und 60 Jahren alt und in der Forensik nehmen großteils Männer daran teil. Im College sind etwa 50% der TeilnehmerInnen Frauen. Alle kommen freiwillig und sprechen unterschiedliche Erstsprachen.

BESONDERHEITEN GRUPPE	Der Besuch der Kurse bedeutet für die TeilnehmerInnen Abwechslung im Alltag und Steigerung der Selbstwertes, da sie in einer schwierigen Lebenssituation sind. Vermittlung in den Kurs
VERMITTLUNG IN DEN KURS	Der Kurs wird durch TherapeutInnen und MitarbeiterInnen in Einrichtungen für psychisch kranke Menschen empfohlen.

## DIDAKTIK

ARBEITSPRINZIPIEN KONZEPTE	Es wird teilnehmerInnenzentriert und alltagsorientiert gearbeitet.
MATERIALIEN FÜR DEN UNTERRICHT	Arbeitsblätter, Alltagsanregungen, CDs, Computer etc. kommen zum Einsatz.
PC-EINSATZ	Der PC wird im Kurs genutzt.
SPEZIELLE RAHMENBEDINGUNGEN	Für die Kurse wurden keine speziellen Rahmenbedingungen geschaffen.
ABLAUF UNTERRICHT	Der Unterricht findet in der Gruppe statt. Es gibt auch Kleingruppenarbeit und individuelle Arbeitsphasen.

## TRAINER/NNEN

ANZAHL TRAINER/NNEN KURSGRÖSSE	Im College leitet eine Trainerin den Kurs gemeinsam mit einer Lernberaterin. In der Forensik leitet eine Person den Kurs.
QUALIFIKATION TRAINER/NNEN	Alle haben eine generelle Unterrichtsqualifikation und ein Diplom und oft auch ESOL- Qualifikation.

## WAHRNEHMUNGEN UND IDEEN

ERFAHRUNGEN UND EINDRÜCKE MIT GEMISCHTEN GRUPPEN	Bisher wurden gute Erfahrungen gemacht. Konflikte sind kaum Thema.
ENTWICKLUNG DER GEMISCHTEN KURSE	Die Kurse laufen seit zwölf Jahren und sind innerhalb dieser Zeit von einem Kurs auf zwölf Kurse gestiegen.
EVALUATION	Es wird Feedback von den TeilnehmerInnen und ihren BetreuerInnen eingeholt.



## ERGEBNISSE UND DENK-ANREGUNGEN

Bei der Recherche zu dieser Dokumentation hat sich meine Sichtweise zum Thema Kurse mit Erstsprachenvielfalt immer wieder geändert. Im Folgenden finden sich die wichtigsten Punkte und Sichtweisen, die sich aus der Recherche ergeben haben.

### DIFFERENZIERUNGSKRITERIEN: BILDUNG, LEBENSWELT, SCHULERFAHRUNG

Ein wichtiger Punkt war die Frage, an welchem Aspekt sich die Frage der Differenzierung festsetzt. Zu Beginn wurde natürlich der Begriff der Kultur als Differenzierungsmoment angenommen. Paul Mecheril bezieht sich auf Fran-Olaf Radtke und stellt fest „dass nicht die Zugehörigkeit zu einer ‚anderen‘ Kultur, sondern Aspekte sozialer Benachteiligung und Diskriminierung zur Positionierung von Migranten und Migrantinnen innerhalb und außerhalb der Funktionssysteme der Gesellschaft, etwa dem Erziehungssystem führen“ (Auerheimer 2008, S. 22).

Im Laufe der Interviews wurde klar, dass oftmals in der Realität nicht die unterschiedlichen Kulturen, sondern vielmehr die verschiedenen gesellschaftlichen Schichten, die unterschiedlichen Bildungserfahrungen zu Spannungen in den Kursen führen können. So kann es manchmal schwierig sein, ÄrztInnen aus Russland gemeinsam mit Menschen mit deutscher Erstsprache zu unterrichten, die gerade die Schulpflicht mit vielen Fehlzeiten erfüllt haben. Die unterschiedliche Bildungserfahrung kann zum Diskussionspunkt werden und das

Herangehen an das Lernen unterschiedlich gestalten. Es kann die unterschiedliche Bildungserfahrung vor dem Zeitpunkt der Migration aber auch die Benachteiligung in der Bildung durch die Migration sein, die zu unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen führt. Bei Menschen mit Deutsch als Erstsprache kann aus der Perspektive der Lebenssituation heraus deutlich werden, wie Familie, Schule und Gesellschaft an der Entwicklung von Basisbildung mitwirken bzw. nicht mitwirken können. Ebenso ist die soziale Lebensumwelt ausschlaggebend. So ist es von Bedeutung, wo jemand in welcher Umgebung, in welcher Wohnung, mit welchen finanziellen Mitteln, mit welchem sozialen Stützensystem etc. lebt. Es ist somit eine vereinfachte Sichtweise zu sagen, dass verschiedene Kulturen (meist ist hier verkürzt gemeint: verschiedene Nationen/Ethnien) zu Spannungen in den Kursen führen. Oftmals werden soziale Spannungen im Kurs gefördert, wenn jemand sich im Lernerfolg behindert fühlt. Unter diesem Aspekt können Widerstände und Konflikte neu betrachtet werden. Früher dominierte oftmals das Argument der unterschiedlichen Schulerfahrung in den Diskussionen um die Trennung der Zielgruppen. Heutzutage ist es so, dass viele MigrantInnen auch in Österreich die Schule besucht haben und seit jeher Schulerfahrung in den Heimatländern teilweise sehr traumatisierend sein kann, wenn sie mit Gewalt und Machtmissbrauch verbunden ist. Natürlich macht es einen Unterschied, ob jemand gar keine oder schon Schulerfahrung hat. Der kurzsichtige Ansatz, dass MigrantInnen kaum Schulerfahrung haben und alle Menschen mit deutscher Erstsprache in der Basisbildung negative Schulerfahrung haben, ist jedoch zu pauschalisierend und konnte in den Interviews widerlegt werden. Es gibt Menschen mit deutscher Erstsprache, die nicht notwendigerweise nur negative Schulerfahrungen gesammelt haben und es gibt MigrantInnen, die in Österreich in die Schule gegangen sind oder negative Schulerfahrungen im Heimatland gesammelt haben und für die der Wiedereinstieg ins Lernen eine Auseinandersetzung mit den negativen Erleb-

nissen bedeutet. Gemeinsam ist den Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, wie lange sie die Situation mangelnder Basisbildung beschäftigt – vereinfacht gesagt: wie lange ihr Stigma schon andauert. Unter diesem Aspekt wird deutlich, dass das Lebensalter ein ausschlaggebender Faktor für das persönliche Empfinden von Belastung durch mangelnde Basisbildung sein kann.

## BEGEGNUNGSRAUM KURS

Alltagsorientierung und individualisiertes Arbeiten sind die Grundlagen der Basisbildung. Es wird abgeklärt, wo Schriftlichkeit Bedeutung im Leben der TeilnehmerInnen hat und genau daran wird dann gearbeitet. Da jedes Leben anders gestaltet ist, ist dadurch automatisch individualisiertes Arbeiten vorgegeben. In all den Interviews zeigt sich, dass der individualisierte Zugang und die Alltagsorientierung eine gute Basis für die Arbeit mit unterschiedlichsten Menschen bilden und Kurse mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen als Begegnungsraum gesehen werden können. So wurden folgende Aussagen im Rahmen der Onlinebefragung der TeilnehmerInnen auf die Frage „Was erleben sie an der Mischung im Kurs (verschiedene Kulturkreise) positiv?“ getätigt: „Man lernt verschiedene Leute kennen und kann sich austauschen. Hier im Kurs gibt es keine Vorurteile. Kann lernen, wie Leute aus Österreich sprechen, andere können helfen bei Fragen (Kindergarten, Ämter, Formulare...), verschiedene Kulturen und Meinungen zu teilen und reden. Ich finde es gut, dass wir von einander mehr erfahren. Ich lerne verschiedene Kulturen kennen, wir reden über viele Dinge, alle haben ihre Schreibnöte.“ Auf die Frage „Was erleben sie an der Mischung negativ?“ wurde Folgendes geantwortet: „Nichts. Keine, das sind Menschen wie mir, es gibt gute und schlechte Laune. Nicht alle ÖsterreicherInnen wollen das, glaube ich, spüre ich. Nichts. Nichts. Für mich ist

es ganz normal. Verschiedene Erfahrungen. Kein negativ. Es ist nichts negativ.“ Es wurde deutlich, dass die positiven Aspekte bei der Befragung überwogen haben, es aber durchaus auch kritische Anmerkungen gibt, wie die Zuschreibung, dass vielleicht nicht alle ÖsterreicherInnen das gemeinsame Kursangebot wollen.

## DIFFERENZIERTE ZIELBENENNUNG DER KURSE

Der Blick auf die Kurssituation und die Kursziele im Allgemeinen führt uns zur nächsten Überlegung: Was genau sind die Ziele hinter den Kursen? Wie wichtig sind die Ziele für die Überlegungen zu gemeinsamen Kursen für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache? Es werden Kurse für Lesen und Schreiben, Rechnen oder IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) angeboten, doch oftmals sind die genauen Ziele der Kurse nicht ausformuliert. Versteckt können noch Integration, soziale Kompetenz, Lernen Lernen, Berufsfähigkeit stärken, Tagesstruktur wiederlernen etc. Teilziele der Kurse sein. Diese Teilziele beeinflussen maßgeblich die Position zu gemeinsamen Kursen für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache. Geht es wirklich nur um die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenz, so ist zu überlegen, wie der sprachwissenschaftliche Zugang am besten abgesichert werden kann. Wird der Inhalt der Basisbildung jedoch weiter gefasst und ruht auf verschiedenen Schlüsselkompetenzen, so beeinflusst das die Überlegungen bzgl. der Strukturierung und Organisation der Kurse.

## DIFFERENZIERUNG DURCH FINANZIERUNG UND QUALITÄTSVORGABEN

Natürlich sind unter diesem Aspekt auch die verschiedenen Förderschienen nicht zu vergessen. So gibt es Förderschienen für MigrantInnen, für Basisbildung, für Frauen, für WiedereinsteigerInnen etc. Je nachdem für welche Förderschiene sich eine Einrichtung entscheidet, ist die Vorauswahl in Bezug auf die Zielgruppe schon getroffen, da verschiedene Angebote gewissen Kriterien bezüglich TeilnehmerInnen unterliegen und dann z.B. automatisch nur MigrantInnen, nur Frauen, nur Menschen ab einem gewissen Alter ansprechen. Im Rahmen der Förderschienen sind auch die unterschiedlichen Qualitätsstandards angesiedelt. Bei der Planung von Kursen für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache ist somit immer zu bedenken, welche Qualitätsstandards zu Grunde liegen und wie sich diese auf Gruppengröße, TrainerInnenqualifikation etc. auswirken und ob sie durch die Planung der Durchmischung in den Gruppen gesichert sind.

## GRUPPEN - UND/ODER EINZELSETTING

Die Dimension der Kursstrukturierung beinhaltet auch die Frage des Einzel- oder Gruppenunterrichtes. So beginnen manche Einrichtungen mit Einzelunterricht und gehen dann in Gruppenunterricht über, andere wiederum starten gleich mit dem Gruppenunterricht. Das Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich hat begleitend zu seinen Schulungen auch Einzelunterricht bei Bedarf und hat sehr gute Erfahrungen damit gemacht. Gerade in gemeinsamen Kursen für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache kann Einzelunterricht ergänzend zum Kurs diverse

spezielle Anforderungen an das Lernen der Schriftsprache unterstützen. So könnte z.B. mit MigrantInnen verstärkt strukturell Sprache (vor allem Sprechen und Hören) gelernt werden, mit Menschen mit deutscher Erstsprache am Umgang mit der Stigmatisierung und Themen des Empowerment gearbeitet werden – je nach individuellem Bedarf der teilnehmenden Personen. Dieses Kursangebot könnte durch ein zusätzliches individuelles Lernangebot eine noch höhere Lernzielerreichung unterstützen und methodisch mehr Zugänge eröffnen.

## MODELL DER LERNWERKSTATT

Beim Blick auf die Kursstruktur könnte das Angebot der Lernwerkstatt für die Kurse mit Erstsprachenvielfalt sinnvoll sein. Die Lernwerkstatt eröffnet einen individuellen, selbstbestimmten Zugang zu Lernmaterialien, die die/der KursleiterIn passend für verschiedenste Zielgruppen vorbereiten kann.

## BEDEUTUNG DER KENNENLERNPHASE

Eine spezielle Bedeutung könnte die Phase des Kennenlernens in gemeinsamen Gruppen für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache haben. Um präventiv der Verstärkung von Vorurteilen und Stereotypen in allen Richtungen entgegenzuarbeiten, kann ein behutsames einander Annähern und Kennenlernen hilfreich sein. Als Hintergrund für diese Kennenlernphase kann das Konzept der Human Needs dienen, nach dessen Aspekten die Annäherung beleuchtet werden kann (siehe Kapitel „Human Needs Theorie“).



## KURSLEITERINNEN: KOMPETENZEN UND BESETZUNG IM KURS

Hilfreich für die konstruktive Durchführung der Kurse ist sicherlich eine Doppelbesetzung mit KursleiterInnen. Die mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen der KursleiterInnen können die Situation noch optimieren, wenn sie spezielle Fortbildungen in der Basisbildung für Menschen mit deutscher Erstsprache oder Menschen mit Deutsch als Zweitsprache besucht haben. Somit erweitern sich die Zugänge durch die unterschiedlichen Kompetenzen der KursleiterInnen und es kann spezifisch auf die speziellen Anforderungen eingegangen werden. Das Bewusstsein über die Bedürfnisse im Sprachenlernen sollte bei den KursleiterInnen unbedingt gegeben sein. Die Größe der Gruppe könnte mit zwei TrainerInnen somit auf maximal zehn Personen anwachsen (orientiert an den Qualitätsstandards, die im Projekt In.Bewegung I+II ausgearbeitet wurden) und ermöglicht damit auch eine Variabilität in Kleingruppenarbeit, Methodik etc. Bei der Perspektive auf die KursleiterInnen stellt sich nun die Frage, ob in Gruppen mit Erstsprachenvielfalt auch Menschen mit Deutsch als Zweitsprache unterrichten sollten. Es gibt dazu keinerlei Untersuchungen, in Gesprächen zur Erstellung der Dokumentation mit AnbieterInnen wurde erwähnt, dass zumindest ein/e KursleiterIn mit deutscher Erstsprache positiv ist, da die richtige Phonetik und Sozialisation im Land gegeben ist. Die Arbeit mit beiden Zielgruppen basiert auf einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen, in der der Teilnehmer/die Teilnehmerin als biopsychosoziale Einheit wahrgenommen wird. Die Kompetenzen werden erkannt und die Arbeit verläuft ressourcen- und zukunftsorientiert. Die Lernatmosphäre ist entspannt und nicht schulisch. Dies drückt sich im Umgang der KursleiterInnen mit den TeilnehmerInnen aus, in der Raumgestaltung, in der Gestaltung der Lernunterlagen etc.

## DIFFERENZIERUNG ÜBER LERNZIELE

Die Differenzierung in der Gruppe sollte über die Lernziele und nicht über die Kultur oder andere Kategorien erfolgen, denn jede Gruppe ist irgendwie „gemischt“, sei es nach Alter, Geschlecht, Familienstand, Herkunft, Bildung etc.

## METHODEN UND BEDÜRFNISSE

In dieser Differenzierung ist es notwendig, speziellen Bedarf einzelner Subgruppen zu erkennen. So ist es förderlich, wenn für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache strukturierter Sprachunterricht angeboten wird. Den Erfahrungen nach dauert das Erlernen der deutschen Sprache in Schrift und Wort länger, wenn systematischer Sprachunterricht fehlt. Zu differenzieren ist, ob Sprache als Gegenstand oder als Instrument des Lernens zu sehen ist. Der Einsatz von Methoden aus den unterschiedlichen Bereichen (Erstsprache/MigrantInnen) kann auch für die andere Zielgruppe (MigrantInnen/Erstsprache) spannend und bereichernd sein. So können zum Beispiel Hörtexte eingesetzt werden, um den Inhalt weiter zu bearbeiten und weniger mit dem Schwerpunkt der Worterkennung oder des Sprachverständnisses. Dabei können Hörtexte auch für Menschen mit deutscher Erstsprache dann gut als Lernangebot dienen. Sprachvergleiche im Kurs bringen Mehrsprachigkeit als positives Thema in die Gruppe und können das Entdecken von Regeln fördern. In Österreich ist oftmals ein monolingualer Habitus vorzufinden und die Thematisierung von Mehrsprachigkeit kann neue Blickwinkel eröffnen.



## RECHTLICHE GRUNDLAGEN

Blickt man auf die gesetzliche Situation, so ist zu bedenken, dass MigrantInnen in Österreich wegen der Integrationsvereinbarung in die Kurse kommen wollen und diese Motive müssen in der Erstberatung geklärt werden.

## ÖFFENTLICHKEITSARBEIT UND WERBUNG

Einen wichtigen Aspekt, der nicht zu vergessen ist, stellt die Bewerbung der Angebote dar. In unserer Gesellschaft ist es Gang und Gebe, dass Alphabetisierungskurse für MigrantInnen angeboten werden, da diese vielleicht mit einem neuen Schriftsystem konfrontiert werden, wenn sie nach Österreich kommen. Es hat jedoch lange Zeit gedauert, bis die Gesellschaft in Österreich erkannt hat, dass auch Menschen mit deutscher Erstsprache, die in Österreich in die Schule gegangen sind, Bedarf an Basisbildung haben können. Deshalb ist es wichtig bei der Bewerbung von Kursen für Menschen mit deutscher Erst- oder Zweitsprache darauf zu achten, dass auch Menschen mit deutscher Erstsprache explizit angesprochen werden und somit auf die Idee kommen, das Kursangebot zu nutzen.

## GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN FÜR ANBIETERINSTITUTIONEN

Oben genannte Faktoren sind Denkanregungen bei der Planung von Kursen mit Erstsprachenvielfalt.

Paul Mecheril (2008) bringt den Begriff der

Kompetenzlosigkeitskompetenz in die Diskussion um interkulturelle Kompetenz und sieht diesen als ein implizites Qualitätskriterium zur Einschätzung interkultureller Bildungsangebote. Diese macht er an drei Fragen fest (*Mecheril in Auerheimer 2008, S.25*), die wir als Ideen zur Planung von Angeboten nutzen können:

- „Wie reflektieren interkulturelle Bildungsangebote Lebenslagen unterschiedlicher Personengruppen als Eingangsvoraussetzung des professionellen Handelns von Mitgliedern dieser Gruppe?

- Wie reflektieren Bildungsangebote die Problematik des Kulturbegriffs?

- Wie gehen die Angebote mit der Unmöglichkeit der Technologisierung pädagogischen Handelns auch und gerade in interkulturellen Kontexten um?“

Diese drei Fragen bieten eine gute Grundlage zur Selbstreflexion von zukünftigen AnbieterInnen um abzuklären, ob Kurse für Menschen mit deutscher und anderer Erstsprache richtig in der Einrichtung verortet sein werden.



## EXKURS ENGLAND

Die Befragung und Recherche in England fand per Email statt und gab sehr unterschiedliche Einblicke in die Lage in England. Manche AnbieterInnen antworteten mit einem klaren „JA“ auf die Frage, ob gemeinsame Kurse für Menschen mit Englisch als Erstsprache oder Zweitsprache angeboten werden. Andere wiederum verneinten vehement und wiesen auf eine klare Trennung der Angebote hin. Es gibt also beide Richtungen von Angeboten. Der NDCR ist mit dem Thema auch beschäftigt und deshalb möchte ich einen kurzen Textauszug aus dem Jahresbericht 2006-07 bringen, der aktuelle Fragestellungen und Entwicklungen dazu zusammenfasst.

„One of the most challenging issues currently faced by Skills for Life practitioners is the placement of bilingual or multilingual learners on the right course. At Entry 1 and Entry 2, the distinctions between ESOL and literacy students/classes are relatively straightforward. At Entry 3 and Level 1, the picture becomes more complex. Many students in existing literacy classes at Entry 3 or Level 1 are bilingual or multilingual. Often an ESOL class is not appropriate for learners at this level because even though they are second language speakers, their spoken language seems to be fluent for ESOL and their main objective is to improve their writing and reading, traditionally the main concern of literacy teaching. We looked in detail at these issues by asking how ESOL or bilingual learners at Entry 3/Level 1 get placed or place themselves in literacy and/or ESOL classes. Two major themes emerged. The first was the need to rethink the relationship of literacy to ESOL in ways which take into account the full range of the needs of these learners. The categorisation of individuals into bilingual or monolingual implies a fixed view of language development that is at odds with the realities of people's lives, goals and learning needs. Many learners in urban literacy classes would benefit

from some of the approaches more commonly found in ESOL teaching, particularly in relation to grammar and accuracy in spoken language.

The second theme was the identification of the need for professional development for literacy practitioners, which would include support for the full language learning needs of bilingual and bidialectal learners in literacy classes. Most literacy and ESOL teachers belong to one tradition or another, traditions with very different approaches to pedagogical issues. Among literacy tutors there is a growing recognition of the emergence of a group of literacy learners with broader language requirements, and with it, a corresponding recognition of their own training and professional development needs. This corresponds with the acknowledgement among ESOL tutors that they have a training need when it comes to teaching ESOL literacy to 'new' readers and writers. For a changing world we now need teachers trained and confident in both traditions. Currently NRDC is working with LLUK on national pilot projects which are trialling elements of a joint or common core of training for literacy and ESOL teachers". (*Carpentierie, 2007, S. 31*)

Dieser Auszug macht deutlich, dass die Gruppen mit Menschen verschiedenster Erstsprache spezielle Anforderungen an die TrainerInnen stellen. In den Ausbildungen sollte die Erfüllung dieser Anforderungen vermittelt werden. Vor allem auf den Levels: Entry 3 und Level 1 wird eine Differenzierung nach der Erstsprache schwierig und scheint nicht immer die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen zu treffen. Eine zukünftige Entwicklung der Lehrpläne für TrainerInnen ist spannend für die Entwicklung der Ausbildung in Österreich, da sie für die Entwicklung der Curricula der Ausbildungen in Österreich genutzt werden kann.

## ZITATE

Im Folgenden werden einige Zitate aus den Interviews präsentiert, die die Vor- und Nachteile der gemeinsamen Kurse für Menschen mit Erstsprachenvielfalt darstellen und die Frage der speziellen Anforderungen an die Kurssituation beleuchten. „The only special conditions are that the teacher has to be well organised and able to plan lessons in which there can be whole group participation as well as small group work and individual attention.“ Zoe Gerrard, Barnet College, England

„Jeder hat im Endeffekt sein maßgeschneidertes Programm oder versucht sein maßgeschneidertes Programm zu bekommen. Weil über einen Kamm zu scheren funktioniert in der Basisbildung nicht. Weil jeder bringt ganz andere Voraussetzungen mit...die Rahmenbedingungen waren immer gleich.“ Thomas Mair, ehemaliger Kursleiter an der VHS Kärnten, Österreich

„Wir haben mehr raumverbindende Differenzierung...Wir haben den Raum mit Tischen und PC-Inseln und alles zum Schieben. Sprich es kann sich auch mal jemand zurückziehen, dem es grad zu doof ist oder so. Du kannst auch mal einfach in einer Gruppe Grammatik Basics üben und die andere Gruppe macht was anderes.“ Ursula Brock, Bildungszentrum Nürnberg, Deutschland

„Ich schau im Prinzip, was die Leute können. Und wenn ich mal unterschiedliche Niveaus habe, dann mache ich Untergruppen, das ist aber tierisch anstrengend...“ Irmgard Hähnlein, Kursleiterin an der VHS Tübingen, Deutschland

„...im Prinzip macht man nichts anderes als mit den ÖsterreicherInnen. Nur die Materialbeschaffung: Bildwörterbücher zum Beispiel, das ist aber alles einsetzbar auch für die deutschsprachigen KursteilnehmerInnen – mit deutscher Muttersprache.“ Angelika Rainer, Kursleiterin an der VHS Floridsdorf, Österreich

„von der Struktur: am Anfang habe ich noch mehr Gruppenarbeiten gemacht, aber da bin ich schnell davon abgekommen, weil die Levels so unterschiedlich sind. Das bringt einfach nichts. Ich habe da keine gemeinsame Ausgangssituation...Insofern ist die Individualisierung aus der Praxis entstanden.“ Angelika Rainer, Kursleiterin VHS Floridsdorf, Österreich

## WO KÖNNTEN KONFLIKTE AUF- TAUCHEN BZW. WURDEN KON- FLIKTE WAHRGENOMMEN?

„Die Konflikte gibt's eher innerhalb der deutschen TeilnehmerInnen. Eine Teilnehmerin wurde ein bisschen gemobbt, weil die durchaus zu Recht sagte, sie kann schon ganz viel, sie kann bei mir nichts mehr lernen. Und dann haben einige das in die falsche Kehle gekriegt und haben die ein bisschen gemobbt, das war nicht so toll.“ Johannes Hilmer, Kursleiter an der VHS Herne, Deutschland

„Es war eigentlich interessant, die TeilnehmerInnen, die Nicht-Deutscher-Muttersprache waren, also die MigrantInnen waren, aber schon länger da gewohnt haben, die haben eigentlich mehr Probleme mit anderen MigrantInnen teilweise gehabt. Jetzt nicht mit der Gruppe, sondern mit den anderen Kulturschichten in der Gesellschaft, mehr wie eigentlich unsere Einheimischen.“ Thomas Mair, ehemaliger Kursleiter an der VHS Kärnten, Österreich

„Aber in der Arbeit kommt es schon einmal vor, dass ein Mann aus dem Irak sagt ‚Wieso kannst denn du das nicht, du bist doch Deutscher‘. Also das passiert, aber das ist dann immer auf ganz bestimmte Situationen bezogen. Es ist sonst kein Thema...  
*Interviewerin: Wie geht ihr mit solchen Vorwürfen oder Fragen um?*

Also in dem Fall war das so, der hat dem einfach geantwortet ‚Das ist, weil ich aus bestimmten Gründen in meiner Schulzeit halt nicht rangekommen bin‘. Das geht völlig glimpflich ab. ...das Risiko ist natürlich, ein ganz Großes, dass alle Finanzierungen losbrechen, weil viel gruppenspezifisch gefördert wird...es dauert länger, weil du viel mehr Baustellen bedienst. Also wir haben diese sozialen Kompetenzen, wir haben Antidiskriminierungsgeschichten, wir haben Sprachen lernen, wir geben diesem Teppich auf dem letztendlich alphabetisiert wird, viel Raum. Weil die Alphabetisierung länger dauert. Ich persönlich glaube, sie sitzt dann auch mehr und die Leute können mehr mit dem anfangen, aber es dauert länger.“ Ursula Brock, Bildungszentrum Nürnberg, Deutschland

„Ein einziges Mal hatte ich Probleme mit zwei Türkinnen untereinander. Ob das dann mit der Religion zusammenhängt, weiß ich nicht. Da bin ich auch nicht eingestiegen. ...doch das hat es schon mal gegeben, dass eine Frau im Kurs gesagt hat ‚Das sind ja Deutsche und die können auch nicht lesen und schreiben. Kann das denn sein. Kann das in dem Land auch vorkommen?‘ Die Frage war so schon mal danach, nach den Übungseinheiten ein Gespräch. Aber am Anfang, wenn sie kommen, sind sie meistens so aufgeregt und ganz vorsichtig.“ Irmgard Hähnlein, Kursleiterin VHS Tübingen, Deutschland

*„Interviewerin: Ist der Vorwurf an die Deutschen ‚Warum könnt ihr das nicht? Ihr seid ja in die Schule gegangen‘ auch gekommen? Ja, das gibt es schon, aber das muss man einfach als Gruppenleiterin aufarbeiten. Ja das ist passiert, aber das ist eben aus oft den gleichen Gründen sind die Frauen nicht in die Schule gegangen, aus dem die Migrantinnen auch nicht gegangen sind. Also einfach weil die Mama gesagt hat, du musst auf die kleinen Geschwister aufpassen oder viele Sinti und Roma einfach immer unterwegs waren und Schule gar nicht möglich war, weil die Eltern sich nicht darum gekümmert haben, dass die Kinder in die Schule gehen...*

...Risiko? Risiko ist, wenn der Kursleiter es nicht schafft, diese interkulturellen Verschiedenheiten sozusagen als Chance aufzuzeigen, dann kann es vielleicht schon mal schwierig werden. Aber das habe ich noch nie erlebt...Ich glaube, dass die Differenz in der Bildung mehr trennt als die Sprache. Also einfach weil man mit den Arbeitstechniken arbeiten kann und die anderen das noch gar nicht verstehen. ...Das war ein Dozentenproblem, das wir da in die Gruppe getragen haben. Das hat von oben nicht gestimmt und dann hat’s hier nicht gepasst...Das ist dann eben so eskaliert, das war sicher, weil wir hatten einen Teamkonflikt. Da wurden eben Konkurrenzgefühle geschürt, anstatt zu sagen ‚Wir können alle was lernen, egal auf welcher Ebene.“ Erika Koutsikos, Kursleiterin VHS München, Deutschland

„Zwischendurch beim Kaffee schon Bemerkungen...eher von den InländerInnen in Bezug auf die AusländerInnen, im negativen Sinn. Die negativen Bemerkungen kommen eher von den unsrigen, wo man Vorurteile raushört usw. und überhaupt Bezeichnungen, die nicht passend sind, immer noch ‚Neger‘ usw, der ‚Türk‘ usw. Und umgekehrt ist interessant, dass oft die MigrantInnen überhaupt nicht verstehen können, dass bei uns jemand in der Schule war, die Schulpflicht erfüllt hat und eigentlich nicht, oder kaum lesen und schreiben kann. Da ist immer großes Erstaunen, wie kann das sein?“ Eva-Maria Kreuzhuber, Lernbegleiterin beim BHW, Österreich  
„It is a pleasure to see students making friends with people from a variety of backgrounds.“ Zoe Gerrard, Barnet College, England

## WAS KÖNNTEN POSITIVE ASPEKTE DER KURSE SEIN BZW. WELCHE POSITIVEN WAHRNEHMUNGEN GIBT ES?

“... dass die Vorarlberger und Deutschstämmigen gesehen haben, wie schwierig das eigentlich ist, wenn sie im Dialekt Deutsch lernen und dann schreiben sollen.” Beatrix Bertsch, Kursleiterin und Organisatorin VHS Götzis, Österreich

„Wenn Teilnehmer aus verschiedenen Kulturen zusammen lernen, ist das ein Vorteil für die Teilnehmer selber, ist es ein Vorteil für die Lernatmosphäre, ist es ein Vorteil auch für den Dozenten, der dazulernt, der andere Kulturen kennen lernt, andere Sichtweisen kennen lernt. Ich halte das für sehr bereichernd und befruchtend, bei allen Konflikten, die teilweise auftreten können und die man berücksichtigen muss....Die Vorteile sind, dass sie über den Tellerrand der deutschen Kultur hinausblicken können. Dass, wenn sie den ausländischen Kollegen helfen, sie dann selber die Sache besser verstehen, die sie machen. Dass sie ihre eigene Kompetenz stärken können. Dass auch die ausländischen Kolleginnen ihre Sichtweise beibringen können, ihre Erfahrungen.“ Johannes Hilmer, Kursleiter VHS Herne, Deutschland

„Der Nutzen ist das Lernen aneinander. Ich glaube, dass die Nicht-MuttersprachlerInnen sehr viel profitieren, da sie einfach das gesprochene Deutsch hören.“ Thomas Mair, ehemaliger Kursleiter an der VHS Kärnten, Österreich

„Sozial integrative Bildung heißt für mich tatsächlich zusammen lernen und leben...Es ist eher so witzigerweise, dass Frauen, wir haben ja sehr viele Irakis oder Türkinnen in Nürnberg, die finden das total klasse, weil sie sich nie mit einer deutschen Frau oder mit einem italienischen Mann unterhalten würden...diese Freundschaften, die sich bilden, bilden sich ganz oft so gekreuzt...Am Anfang ist es im-



mer ein bisschen komisch, wenn so eine neue Gruppe sich bildet. Also da ist es noch ein bisschen merkwürdig oft oder so der Deutsche sagt ‚Was wollen denn die ganzen Ausländer da‘ oder jemand vom Irak sagt ‚Warum sind die Deutschen dabei‘. Aber nach dem ersten Mal ist das ok. Die fangen dann an miteinander zu sprechen. Ich habe immer das Gefühl, dass die eigentlich eher scharf auf den Kontakt sind...Da hat mal ne Kursleiterin erzählt, dass es mit ihrem Mann schon ganz witzig wäre, aber gegen so einen knackigen 35jährigen hätte sie gar nichts einzuwenden und eben besagter italienischer Mann sich total aufgeregt hat, wie sie so unmoralisch sein kann. Die Deutschen in der Gruppe gesagt haben ‚Spinnt ihr, das ist doch völlig verdreht‘ und daraus halt eine Diskussion entstanden ist, wo ich denke, das ist ein genialer Ansatz, wenn das mal passiert. Das bringt ihnen wahrscheinlich erstmal viel mehr als wir lernen alle ein ‚A‘.“ Ursula Brock, Bildungszentrum Nürnberg, Deutschland

„Die sehen nicht ‚ich bin Deutsch-muttersprachig‘, ‚ich habe einen MigrantInnen Hintergrund‘ oder ‚ich bin grad fünf Wochen in Deutschland und war vorher woanders‘, sondern sie sehen ‚wir alle können nicht lesen und schreiben‘. In meinen Kursen steht das im Vordergrund.  
*Interviewerin: Wo sehen sie den Nutzen der gemischten Kurse?*  
...Vielleicht mehr Mut. Dass man sieht, es gibt Deutsche, die können nicht lesen und schreiben, es gibt Ausländer, es gibt aus dem Land welche, es gibt Alte, es gibt Junge, es gibt Männer und Frauen.“ Irmgard Hähnlein, Kursleiterin VHS Tübingen, Deutschland

„...und wenn so viele Kulturen aufeinander treffen, ich hab da auch viel gelernt. Einfach zu sehen, so kann man so was auch machen. Man kann etwas anders sehen. Ich glaube der Spracherwerb wird bei den MigrantInnen forciert. Die Deutschen reflektieren ihre Sprache mehr, wenn sie gemeinsam unterrichtet werden.“ Erika Koutsikos, Kursleiterin VHS München, Deutschland

„So spontan sehe ich überhaupt keine Risiken eigentlich. Das kann nur befruchtend sein, wenn die Gruppen nicht zu groß sind. Ich denke mir, dass eine Ausgewogenheit nicht schlecht ist. Leute mit und ohne Migrationshintergrund, stelle ich mir ganz gut vor. Wenn jetzt nur ein Erstsprachler drinnen ist, dann ist die Befruchtung nicht so großartig.“ Ruth Pleyer, Schritt für Schritt VHS Favoriten, Österreich  
„Ganz allgemein sind es immer Momente, wo ich merke, da gibt jetzt ein Inländer ein bisschen dieses Vorurteil auf ‚na ja, die anderen...du bist...dich kenne ich, du bist als Person‘ und die Anderen sind natürlich nach wie vor ‚die‘ Türken, aber es ist ein bisschen aufgebrochen.“ Eva-Maria Kreuzhuber, Begleiterin BHW NÖ, Österreich  
„Positiv finde ich einfach, dass etwas widerlegt wird, was manchmal eine Grundmeinung von mir war, dass die sich überhaupt nicht verstehen würden, sondern dass das einfach so als Normalität hingenommen wird, und auch genossen wird, dass sie sich freuen aufeinander, dass sie etwas voneinander erfahren. Ich finde es einfach schön, wenn sie Interesse zeigen, z.B. wenn jemand im Google-Earth seine Heimatstadt präsentiert, und die anderen auch schauen wo das ist, oder wo das liegt auf der Karte und dann selbst im 21. Bezirk suchen und dann sagen, das ist meine Heimat oder so... Obwohl ich glaube, dass unsere Zielgruppe, auch deutscher Muttersprache, ohnehin viel mehr an Integration leisten muss, als wir es überhaupt jemals leisten. Egal ob in ihrem Wohnumfeld oder arbeitsbereichmäßig oder wo auch immer, sie sind viel mehr mit MigrantInnen konfrontiert, als wir es jemals sein werden...vielleicht idealisiere ich nur, aber (ich sehe, Anm.Verf.) nicht mehr Risiken als überall, wo es Zusammenleben gibt.“ Angelika Rainer, Kursleiterin VHS 21, Österreich





# GLOSSAR

## **AUFENTHALTSTITEL:**

Die Aufenthaltstitel werden als Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungsbewilligung erteilt. Sie berechtigen zum Aufenthalt für einen bestimmten Zweck oder zum dauernden Aufenthalt in Österreich.

## **DRITTSTAATENANGEHÖRIGE:**

Drittstaatenangehörige sind Angehörige von Staaten, die nicht der Europäischen Union oder dem Europäischen Wirtschaftsraum angehören.

## **ERSTSPRACHE:**

die Sprache, die der Mensch zuerst erworben hat; tlw.auch Muttersprache oder Primärsprache genannt

## **ESOL:**

English for Speakers of Other Languages, Englisch für Menschen, die eine andere Erstsprache als Englisch sprechen

## **FREMDSPRACHE:**

Sprache, die nach der Erstsprache gelernt wird. Das Lernen erfolgt meist gesteuert und künstlich (durch Unterricht).

## **GRUPPEN MIT ERSTSPRACHENVIELFALT:**

In dieser Dokumentation sind damit Kursgruppen gemeint, an denen Menschen mit deutscher Erstsprache und Menschen mit anderer Erstsprache teilnehmen.

## **NRDC:**

National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, wurde 2002 als Eckstein der Skills for Life strategy in England gegründet. Die Aufgabe der Institution besteht darin, unterstützende Belege und Forschungen anzubieten und praktische Begleitung für Unterrichtende und andere Professionen zu bieten. Die Qualität des Unterrichts soll gesteigert und das Lernen der TeilnehmerInnen gefördert werden. Das NRDC besteht aus 12 Partnereinrichtungen, geleitet durch das Institute of Education an

der Universität von London. ([www.nrdc.org.uk](http://www.nrdc.org.uk))

## **SKILLS FOR LIFE STRATEGY:**

2001 wurde in England die Skills for Life Strategie gestartet und somit erstmals eine nationale Förderung und die Etablierung von nationalen Standards im Bereich Sprache, Literalität, Rechnen (numeracy) und ESOL (English for speakers of other languages) unterstützt. Das System der Finanzierung wurde zentralisiert, ein nationales Curriculum, nationale Qualifikationen und nationale Tests eingeführt.

## **ZWEITSPRACHE:**

Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird. Der Erwerb erfolgt meist natürlich und ungesteuert (ohne formalen Unterricht). Die Trennung zwischen Zweit- und Fremdsprache ist oftmals schwer zu treffen.



# ANHANG

## DURCHGEFÜHRTE INTERVIEWS IN CHRONOLOGISCHER REIHEN- FOLGE

JÄNNER 2008, Die Wiener Volkshochschulen  
GmbH. VHS 21, Trainerin: Angelika Rainer

FEBRUAR2008, Bildungs- und Heimatwerk  
Niederösterreich, Trainerin Eva-Maria Kreuzhuber

FEBRUAR2008, Die Wiener Volkshochschulen  
GmbH., Projekt: Schritt für Schritt, Beraterin Ruth  
Pleyer

MÄRZ 2008, ÖGB , Organsation: Rudolf  
Diensthuber, Trainerin: Elisabeth Wimmer

MÄRZ 2008, VHS Kärnten, Trainer: Thomas Mair

MÄRZ 2008, VHS München, Trainerin: Eva  
Koutsikos

MÄRZ 2008, VHS Tübingen, Organisation:  
Sebastian Plüer, Trainerin: Irmgard Hähnlein

MÄRZ 2008, Bildungszentrum Nürnberg,  
Organisation: Ursula Brock

AUGUST 2008, VHS Herne, Trainer: Johannes  
Hilmer

AUGUST 2008, Barnet College North London  
Organisation: Zoe Gerrard (per Email-  
Fragebogen)

OKTOBER 2008, VHS Götzis, Organisation  
Trainerin: Beatrix Bertsch

DEZEMBER 2008, College of North East London  
(CONEL), Organisation: Malcolm Seward (per E-  
mail-Fragebogen)

## DAS EXPERT/INNENGREMIUM,

das die Recherche im Jahr 2008 begleitet hat  
bestand aus:

ANGELIKA RAINER

VHS 21 Kursleiterin, Sozialarbeiterin

ANDREA GSCHWINDL

VHS 21 Kursleiterin, Ethnologin

CHRISTINE SCHUBERT

BHW Niederösterreich, Leitung

ELKE DERGOVICS

VHS 21, Leitung Basisbildung (Koordination  
ExpertInnengremium)

EVA-MARIA KREUZHUBER

BHW Niederösterreich, Kursleiterin, Pädagogin

MARI STEINDL

Interkulturelles Zentrum, Leitung

LISA KOLB-MZALOUET

Sozialarbeiterin, Theaterpädagogin, Trainerin  
für interkulturelle Kompetenz

MICHAEL SCHÜRZ

VHS 21, Kursleiter, Germanist

MONIKA RITTER

VHS 16, Pädagogische Leiterin Alfazentrum für  
MigrantInnen

IMKE MOHR

Universität Wien, Institut für Germanistik

Im Rahmen des ExpertInnengremiums  
wurden folgende Inputvorträge  
gehalten und anschließend diskutiert:

LISA KOLB-MZALOUET:

Interkulturelle Kommunikation

MONIKA RITTER:

Alphabetisierung mit MigrantInnen

ANTJE DOBERER-BEY:

Herausforderungen an die TrainerInnen in  
„gemischten“ Kursen

MARI STEINDL:

Bedeutung der Kultur in Kursen  
mit Erstsprachenvielfalt

Ich möchte mich sehr für die konstruktive  
und spannende Zusammenarbeit in diesem  
Gremium bedanken. Es war eine intensive  
Auseinandersetzung in sehr offener Art und  
Weise.

## LITERATUR

AUERHEIMER, G. (Hrsg.) (2008):

Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage

BLASCHITZ, V. UND DE CILLIA, R. (2008):

Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. Sprachpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung. MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Ausgabe 5, 2008

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES ABT. I/5,  
ÖFFENTLICHKEITSARBEIT (2008):

Gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration.

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (Hrsg.) (2009):  
migration & integration. Zahlen.daten.fakten  
2009. Rötzer Druck

FASSMANN, H. (Hrsg.) (2007):

2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Verlag Drava: Klagenfurt/Ce-  
lovec

NICKLAS/MÜLLER/KORDES (Hrsg.) (2006):  
Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis.  
Campus Verlag GmbH: Frankfurt am Main

CARPENTIERI, JD (2007):

Five years on. Research, development and changing practice. NRDC 2006-7. dsi colourworks

OKSAAR, E. (2003): Z

weitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung.  
W.Kohlhammer Druckerei GmbH + Co.: Stuttgart

PLUTZAR, V. (2008):

Magazin erwachsenenbildung.at. Mehr als Deutschkurse. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=412> (1.7.2009)

RATHJE, ST. (2006):

Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Erschienen in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht

SCHULHEFT 131 (2008):

Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schriftlos=sprachlos?.  
Studien Verlag: Innsbruck-Wien-Bozen