universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das AlfaZentrum für MigrantInnen und die Tradition der Basisbildung an der Volkshochschule Ottakring. Von der Alphabetisierung von Ausländern zur I.EB“

verfasst von / submitted by

MMag. Karin Oehl MA

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 333 313
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung, UF Deutsch
Betreut von/Supervisor:	ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.
Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Prüfungsarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Wien, am 2. Mai 2017

Unterschrift

Inhalt

Eidesstattliche Erklärung 2
Inhalt 3
1 Einleitung und Erkenntnisinteresse 5
1.1 Aufbau und Struktur der Arbeit 7
1.2 These und Fragestellung 8
1.3 Methodisches Vorgehen 9
1.4 Begriffsdefinition und Sprachgebrauch 14
2 Forschung 19
2.1 Die Phase *Volksheim (1905-1938)* 27
2.1.1 Arbeitsmigration in der Ringstraßenzeit 27
2.1.2 Das Volksheim und sein Umfeld 31
2.1.3 Die „Analphabetenkurse“ 35
2.1.4 Methoden 39
2.1.5 Lehrende 42
2.1.6 Lernende 44
2.2 Die Phase *AlphaZentrum* für Migrantinnen der VHS Ottakring (1992-2011) 49
2.2.1 Arbeitsmigration: Gastarbeiter in Ottakring 60
2.2.2 Exkurs: Überblick über verwendete Konzepte, Methoden, methodische Ansätze und Techniken des Lesen- und Schreibenlernens 62
2.2.3 Methoden: das Ottakringer Modell 68
2.2.4 Lehrende 80
2.2.5 Lernende 88
2.3 Die Phase *lernraum.wien* (2011- heute) 93
2.3.1 Das *AlfaZentrum* im *lernraum.wien* und die Basisbildung an der VHS Ottakring 94
2.3.2 Zielgruppe Flüchtlinge 97
2.3.3 Methoden 99
2.3.4 Lehrende 101
2.3.5 Lernende 105

3 Befund und Ausblick 110
3.1 Befund... 110
3.1.1 Curricula 117
3.1.2 Regulierung der Basisbildung 118
3.1.3 Persönlichkeitsbildung oder Verwertbarkeit? 120
3.1.4 Einsichten im Laufe des Entstehens dieser Arbeit 121
3.2 ... und Ausblick 122
3.3 Nachwort 127
4 Anhang 128
4.1 Literaturverzeichnis 128
4.2 Interviewfragen Monika Ritter (1.Version) 133
4.3 Interview Monika Ritter vom 8. November 2016 134
4.4 Abstract „Das AlphaZentrum für MigrantInnen und die Tradition der Basisbildung an der Volkshochschule Ottakring“ 141

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Mein Zugang zu dem Thema „Das *AlphaZentrum* für MigrantInnen und die Tradition der Basisbildung an der Volkshochschule Ottakring“ begründet sich durch meine mehrjährige Tätigkeit als Kursleiterin für Basisbildung an der Volkshochschule Ottakring. Durch diese Tätigkeit durfte ich die Institution sowohl aus der Innen- als auch aus der Außensicht kennenlernen. Der Genius Loci dieses Gebäudes lädt ein, sich mit der Vergangenheit zu beschäftigen. Wobei sich das Erkenntnisinteresse natürlich nicht allein auf das Gebäude und auf die Institution erstreckt. Generalthema dieser Arbeit ist vielmehr die Tradition der Alphabetisierungstätigkeit in dem Haus, dessen Adresse heute, in Anlehnung an einen seiner Gründer, „Ludo-Hartmann-Platz 7“ heißt.
Die VHS Ottakring kann auf eine lange Geschichte in der Erwachsenenbildung verweisen und hat zudem einen Schwerpunkt entwickelt, der auf der Bildung von erwachsenen Migranten und Migrantinnen liegt.

Es ist sicherlich kein Zufall, dass die Bildungsstätte im Arbeiterbezirk Ottakring entstand. Bereits kurz nach ihrer Gründung gab es an der VHS Ottakring Deutschkurse für Ausländer, wenngleich der Schwerpunkt des Kursprogramms ursprünglich auf den naturwissenschaftlichen Fächern lag. Im Umfeld des Kursangebotes für Deutsch kristallisierte sich immer deutlicher heraus, dass viele Erwachsene Defizite beim Lesen und Schreiben aufwiesen. Alphabetisierungskurse, die auch für Zuwanderer aus ärmeren Teilen der Habsburger-Monarchie offen waren, gehörten bald zum Programm der Institution.

Ab den 1960er-Jahren, der ersten Anwerbephase österreichischer Firmen im Ausland, entwickelte sich Ottakring auf Grund des günstigen Wohnraumangebotes als Zuzugsgebiet für Gastarbeiter. Die VHS Ottakring wurde dadurch zu einem Ort interkulturellen Lernens. In den 1980er-Jahren begegnete man den mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen von Zuwanderern durch die Gründung des *AlfaZentrums für MigrantInnen* in

Ottakring, das durch neue methodische Ansätze gute Erfolge bei der Alphabetisierung von Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch erzielte. Dieses Projekt der Wiener Volkshochschulen, das über die österreichische Grenze hinaus Beachtung fand, ist das zentrale Thema dieser Arbeit.

Im Jahr 2011 wurde das *Alfa-Zentrum* in den *lernraum.wien* eingegliedert, der für Entwicklung, Professionalisierung und Transfer von Wissen steht. Der Bereich Basisbildung ist nur einer der Schwerpunkte des *lernraums*.

Unter dem Konzept der Basisbildung versteht man heute mehr, als das bloße Lesen- und Schreibenlernen. Es ist ein umfassendes Konzept, das vom Lebensalltag der Lernenden ausgeht und über die selbständige Bewältigung des Alltags hinaus, eine Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen soll.
Die Initiative Erwachsenenbildung (I.EB), die mit Mitteln vom Bund und der Stadt Wien kostenfreie Kurse für Menschen mit Basisbildungsbedarf ermöglicht, greift auf das Wissen und die Praxis der Volkshochschule zurück. Die Expertise der Volkshochschule Ottakring im Bereich der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch ließ sie zu einem von drei Schwerpunkt-Volkshochschulen in Wien für Basisbildung in DaF/DaZ werden.

Immer vielfältiger werden die Anforderungen, die an die Basisbildung gestellt werden müssen. Neben der Vermittlung von Kenntnissen aus Mathematik und IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie[1]) umfasst Basisbildung auch Längsschnittsfunktionen wie Politische Bildung oder Mehrsprachigkeit. Zuwanderern soll überdies durch das Erlernen der deutschen Sprache die Enkulturation in die neue Umgebung erleichtert werden. Die immer breiter werdende Streuung der Themen reduziert Alphabetisierung auf einen Teilbereich der Basisbildung, in den jedoch zugleich alle genannten Bereiche integrativ eingebettet werden sollen.

Diese Arbeit beschreibt vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen den Wandel der Alphabetisierungskurse

[1] Zu den neuen Technologien zählen Computer, Internet, Smartphone, Handy, aber auch die Bedienung von Touchscreens.

anhand der jeweiligen Akteursgruppen der Lehrenden und Lernenden und der Methodik. Sie ist angelegt zwischen einer historischen-soziologischen Diskursanalyse und einer methodisch-didaktischen Betrachtung und gibt sowohl einen Einblick in die Ausrichtung der Methoden und methodischen Ansätze, die in den Kursen verwendet werden, als auch in den historischen Kontext, in dem die Veränderungen geschahen.

1.1 Aufbau und Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht in ihrer Hauptsache aus vier Teilen, deren erster und als Überblick gedachter Teil die wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen offenlegt. Dem folgt eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten rund um die Basisbildung.

Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Forschung dargelegt. Es handelt sich dabei um die Ergebnisse eines eingehenden Quellenstudiums, einer ausführlichen Literaturrecherche und eines problemzentrierten Expertinneninterviews [2] mit Monika Ritter, der Repräsentantin des *Alfa-Zentrums*, das in verdichteter Form einfließt.
Eingeleitet wird dieser Abschnitt durch einen Überblick über die Geschichte der Erwachsenenbildung in Wien, der als historisches Setting, in dem die vorliegende Arbeit spielt, dient.

Daran anschließend, wird in chronologischer Abfolge der Fokus auf drei markante Stationen im „Lebenszyklus“ der Alphabetisierungstätigkeit in Ottakring gesetzt, und zwar:

- *Volksheim*
- *AlfaZentrum für MigrantInnen*
- *lernraum.wien*

Die Phase des *Volksheims* steht für den Beginn der Alphabetisierung in Ottakring, im Abschnitt *AlfaZentrum* tritt die Einrichtung als eigenständige Entwicklungsinstitution für methodische und didaktische Ansätze der

[2] Vgl. Andreas *Witzel*, Das problemzentrierte Interview. In: Gerd *Jüttemann*, Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (Weinheim 1985) 227-255. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630 (20. August 2016).

Alphabetisierung von MigrantInnen zutage. Abschließend wird die Arbeit des *lernraum.wien* vorgestellt, in dessen Forschungsprogramm das *AlfaZentrum* letztendlich integriert wurde.

Um die Veränderung der Rahmenbedingungen zu zeigen, wird in jedem dieser Abschnitte auf das jeweilige historische, soziale und politische Umfeld eingegangen, welches das Substrat des Geschehens bildete und auf die unterrichtsspezifische Vermittlungspraxis. Innerhalb der genannten Themenblöcke werden die in der Alphabetisierung angewendeten Methoden und die Akteursgruppen der Lernenden und die der Lehrenden beleuchtet.

Die Zeit des Nationalsozialismus ist nicht Bestandteil dieser Arbeit, da nach der Übernahme durch die NS-Organisation „Kraft durch Freude“ die Alphabetisierungstätigkeit in Ottakring eingestellt wurde.

Im dritten Teil wird unter Betrachtung des jeweiligen historischen und sozialen Kontexts die Entwicklung der signifikanten Aspekte „Methoden – Lehrende – Lernende“ einer Feinanalyse unterzogen. Den Abschluss bilden die schlussfolgernde Bilanz, die Bezug auf die Forschungsfragen nimmt, sowie ein Ausblick auf zukünftige Arbeitsfelder der Basisbildung in Ottakring.

Der vierte Teil beinhaltet das Literaturverzeichnis, eine Übersicht über die Interviewfragen und die Zusammenfassung des problemzentrierten Expertinneninterviews. Im Anschluss findet sich ein Abstract dieser Arbeit.

1.2 These und Fragestellung

Das AlfaZentrum für MigrantInnen in Ottakring entstand in der Tradition der Erwachsenenbildung des „Volksheims“ und entwickelte methodische Alphabetisierungsansätze, die den gesellschaftlichen Anforderungen der jeweiligen Zukunft genügen wollten.

Als Beleg meiner These wurden folgende Forschungsschwerpunkte gesetzt, die sich um die zentralen Fragen gruppieren:

1. Welche Tradition hat die Erwachsenenbildung in Wien und wie kam es zur Entstehung des *Volksheims Ottakring*?
2. Weshalb entwickelte sich das *Volksheim Ottakring* zu einem Standort für Alphabetisierungskurse?
3. Wie kam es zur Gründung des *AlfaZentrums Ottakring*?
4. Wodurch zeichnet sind das „Ottakringer Modell“ aus?
5. Gibt es einen Wandel im Berufsbild der KursleiterInnen?
6. Welchen Bildungsbedarf hatten die Lernenden in der Basisbildung der VHS Ottakring?
7. Welche Aufgaben hat das *AlfaZentrum* im *lernraum.wien?*
8. Wie werden die im „Ottakringer Modell“ eingesetzten Methoden den Erfordernissen der heutigen Zeit angepasst?
9. Gibt es eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Programmplanung und der gelebten Realität im Klassenzimmer?

1.3 Methodisches Vorgehen

Als Methode wurde eine qualitative Längsschnittstudie unter Verwendung der kritischen Diskursanalyse (nach Siegfried Jäger)[3], basierend auf Foucaults Diskursanalyse gewählt, da sie sich meines Erachtens für die Untersuchung eines Themas, das mit Bildung und Macht zu tun hat, besonders eignet. Siegfried Jäger fasst das Ziel folgendermaßen zusammen:

> „Als allgemeines Ziel von Diskursanalysen stellt sich die Aufgabe, einen Diskursstrang oder auch mehrere miteinander verschränkte Diskursstränge historisch und gegenwartsbezogen zu analysieren. Dabei sind auch vorsichtige Aussagen über die weitere Entwicklung des Diskursstrangs in der Zukunft möglich. Den Diskurs fasse ich ja als »Fluß von 'sozialen Wissensvorräten' durch die Zeit« der aus der Vergangenheit kommt, die Gegenwart bestimmt und in der Zukunft in wie auch modifizierter Form weiterfließt! Er formiert subjektives und kollektives Bewußtsein und übt insofern Macht aus. Denn subjektives und kollektives Bewußtsein sind die Grundlage für die Auseinandersetzung mit und die Neuformierung /Weiterentwicklung/Veränderung von Gesellschaft.“[4]

[3] Siegfried *Jäger*, Kritische Diskursanalyse (Münster 2015).
[4] Siegfried *Jäger*, Vortrag auf der Tagung "Das große Wuchern des Diskurses. Der Diskurs als unberechenbares Ereignis". Vortrag vom 3. und 4.7.1997 in der Universität GH Paderborn http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm (12. Dezember 2016).

Im breiten Bildungsdiskurs wird der Fokus auf jenes Segment der Erwachsenenbildung gesetzt, das lange als unbedeutender Zweig für Bildungsverlierer kaum beachtet wurde, den Kursstrang der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.
Die zu untersuchenden Diskursfragmente sind Methoden, Lehrende, Lernende und Alphabetisierung. Die zu untersuchenden Sektoren der Diskursebene sind Publikationen, die im Umfeld der Volkshochschule entstanden sind und Aufschluss geben hinsichtlich der Veränderung der untersuchten Diskursstränge.

Teil der untersuchten Materialien ist ein problemzentriertes Interview[5] mit Monika Ritter, in dessen Mittelpunkt das *AlfaZentrum Ottakring* steht. Die Form des problemzentrierten Interviews eignet sich für diese Untersuchung besonders, da es einem offenen Gespräch sehr nahekommt. Ziel des Interviews war es, die „Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen dieses Zeitabschnittes, die Subjekte angesichts gesellschaftlicher Anforderungen formulieren“[6] aus authentischer Quelle zu erfahren. Die Form des problemzentrierten Interviews verwirft im Sinne des „Prinzips der Offenheit“ eine vorgängige explizite Hypothesenbildung um den Erkenntnisgewinn nicht einzuschränken[7]. Gefordert wird jedoch die Offenlegung des Hintergrundwissens (Thesen, Methoden, Geschichte, Ausbildungsschwerpunkte, handelnde Personen), das durch meine Erfahrung als Unterrichtende in dieser Institution mit dem Untersuchungsgegenstand durchaus gegeben war. Dieser Aspekt kommt im Gespräch mit Frau Ritter deutlich zum Ausdruck. Die von A. Witzel geforderte Prozessorientierung erfordert ein ständiges Hinterfragen und einen flexiblen Umgang mit dem vom Forscher / der Forscherin erworbenen Hintergrundwissen.

Mein Gesprächsleitfaden, der laut Witzel das Hintergrundwissen des Forschers strukturieren soll, dient auch zur „Unterstützung und

[5] Vgl. Andreas *Witzel*, Problemzentriertes Interview (Weinheim 1985).
[6] Vgl. Andreas *Witzel*, Problemzentriertes Interview, 3.
[7] Vgl. Andreas *Witzel*, Problemzentriertes Interview, 3.

Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des / der Interviewten“ und umfasste für das Interview mit Frau Ritter folgende Themenblöcke[8]:

1. *Die Anfänge des Alfa-Zentrums für MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring*
2. *Weshalb entstanden die Kurse in Ottakring?*
3. *Wie erreichte man die Zielgruppe?*
4. *Von wem ging die Initiative, Alphabetisierungskurse anzubieten, aus?*
5. *Fremdsprachenwachstum*
6. *Lautieren nach Gertrud Kamper*
7. *Wie kam es dazu, dass für Migranten und Migrantinnen Kurse auf Deutsch angeboten wurden?*
8. *Wie wurden die Kurse finanziert?*
9. *Gab es seitens des Fördergebers Vorgaben oder Verpflichtungen zu einer Zielerreichung?*
10. *Wer hat das AlfaZentrum VHS-intern gefördert?*
11. *Hat die Stadt Wien gefördert?*
12. *Ist der Bedarf an Kursplätzen plötzlich explodiert oder wurde er bis dahin nicht erkannt?*
13. *Wer waren die TeilnehmerInnen?*
14. *Wer waren Ihre MitarbeiterInnen?*
15. *Warum wurde das Zentrum in Ottakring gegründet?*
16. *Gab es ursprünglich ein gemeinsames Zentrum für deutschsprachige und zweisprachige Alphabetisierung?*
17. *Das Ende der Selbständigkeit des AlfaZentrums kam mit Ihrem Weggehen. War das ein Zufall?*
18. *Was war der Vorteil der Strukturreform der Wiener Volkshochschulen aus der Sicht des AlfaZentrums?*
19. *Wann ist die Notwendigkeit einer Trainerinnen-Ausbildung entstanden und war das von Anfang an geplant?*
20. *Hat sich eine Methode als nicht sinnvoll erwiesen hat?*
21. *Wie hat sich die Integrationsvereinbarung auf die Kurse ausgewirkt?*
22. *Wie stellen Sie sich die ideale Kursleiterin vor?*

[8] Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Meine Gesprächspartnerin, Monika Ritter, war die Gründerin und Leiterin des *AlfaZentrums Ottakring*. Sie gilt als ausgewiesene Expertinnen und kann als Repräsentantin dieses Projekts sprechen.

Das Interview wurde am 8. November 2016 im Atelier von Monika Ritter geführt, die seit Beendigung ihrer Karriere an der Volkshochschule als freischaffende Künstlerin und freiberufliche Kursleiterin arbeitet. Das Interview wurde mit der Absicht geführt, eine authentische Beschreibung des *AlfaZentrums* für Migrantinnen zu erhalten und offene Fragen, die sich im Umfeld dieser Diplomarbeit stellten, zu klären.

Im Vorfeld wurde an meine Interviewpartnerin ein erster Fragebogen geschickt, den sie ihrerseits vorweg mit der Bereitstellung eines von ihr verfassten Textes zur Methodik, die im *AlfaZentrum* zur Anwendung kam[9], beantwortete. Das dieser Arbeit beiliegende Interview weicht vom Original-Fragenkatalog zusätzlich hinsichtlich der Ad-hoc-Fragen, die sich während des Gesprächs ergaben, ab. Auf diese Antworten gehe ich in dieser Zusammenfassung nur dann ein, wenn sie sich als relevant für das Thema dieser Arbeit erwiesen, sich also überwiegend auf das organisatorische Umfeld, die Methoden oder auf die Lernenden und die Lehrenden beziehen.

Die Validität des Gesagten lässt sich durch textliche Quellen, zum Beispiel bei Michaela Gross[10], verifizieren, bzw. unterliegt einer kritischen Betrachtung, wie bei Alexis Feldmeier[11]. Die letzte Stufe des problemzentrierten Interviews besteht in der Interpretation des Einzelinterviews. Zur Verdeutlichung, und um eine Verknüpfung der Aussagen an den relevanten Stellen zu ermöglichen, wurden Interview-Ausschnitte in die entsprechenden Abschnitte des Kapitels *AlfaZentrum* einbezogen.[12] Dieses Durchbrechen des Erzählstranges dient dazu, den Gesamtzusammenhang besser zu erfassen. Um die Zitate des Interviews von anderen Literaturzitaten besser abzuheben, werden die eingefügten Interviewteile durch *Kursivschrift* gekennzeichnet. Ein Vermerk in der Fußnote stellt den Zusammenhang mit der Nummer der Frage im Leitfragenkatalog her. Das Interview wurde mit dem Ziel, das Material auf die

[9] Monika *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (Berlin 2010).
[10] Michaela *Gross*, Fremdspachenwachstum, (Wien 2005).
[11] Alexis *Feldmeier*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Über den Brückenkurs zum Deutschkurs.(Münster, 2005).
[12] Das vollständige Interview findet sich im Anhang.

wesentlichen Inhalte zu reduzieren, schriftlich zusammengefasst und verdichtet. Das verdichtete Interview wurde Frau Ritter zur Genehmigung vorgelegt und - von ihr persönlich - nach einem abschließenden Reflexionsprozess geringfügig geändert. Der Text wurde am 2. Jänner 2017 freigegeben. Alle Änderungen wurden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt.

Die Deutung von Forschungsergebnissen geschieht immer vor dem Hintergrund des Wissens, das ein wissenschaftliches Subjekt erworben hat[13]. Das gilt nicht zuletzt für die Person der Autorin. Mein formal-fachliches Wissen über Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache habe ich an der Universität Wien erworben, mein Wissen über Alphabetisierung, das mich zu dieser Untersuchung geführt hat, und dazu befähigt, hauptsächlich an der VHS, also an jenem Institut, das ich nun beforsche, und für das ich von 2011 bis Ende 2016 gearbeitet habe. Mein Wissen über Sprachvermittlung ist also von jenen methodisch-didaktischen Überlegungen geprägt, die im hier beschriebenen *AlphaZentrum* entwickelt und gelehrt wurden und immer noch werden. Es galt also während der kritischen Auseinandersetzung mit den Methoden immer zu reflektieren, ob meine eigene Positionierung einer Revision bedurfte. Als Lehrende bin ich Teil des Diskursfragments und somit in einer „Dr.-Jekyll-und-Mr.-Hyde-Situation“ [14]. Hilfreich in dieser Situation waren neben meinem Arbeitsplatzwechsel, der einen distanzierten Blick auf die Institution und ihre Methoden ermöglichte, auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Dark Side of Literacy“[15]. Darin erfolgt ein kritischer Blick auf die Schattenseiten der gegenwärtigen Diskurse im Fach Basisbildung und auf das vorherrschende Dogma in der Wissensgesellschaft, die keine „Unwissenden“ anerkennt. A. Witzel empfiehlt, der zwiespältigen Situation des Involviertseins in den Untersuchungsgegenstand mit einem „Offenhalten des Vorwissens gegenüber der Empirie“[16] zu begegnen,

> „... sich also ihr gegenüber in seinen theoretischen bzw. begrifflichen Bestimmungen kontrollieren zu lassen. Letztere Leistung konstituiert wiederum

[13] Vgl. Siegfried *Jäger*, Kritische Diskursanalyse, (Münster 2015).
[14] A. Witzel bezieht sich auf die Textstelle von R.L. Stevenson: Der Mensch (ist) in Wahrheit nicht eins, sondern wahrlich zwei. Vgl. Andreas *Witzel*, Problemzentriertes Interview, 27.
[15] Vgl. Thomas *Fritz*, Christian *Kloyber*, Einige Gedanken zur Einstimmung auf die Dark Side of Literacy, http://www.bifeb.at/fileadmin/Aida_Documents/Detailprogramme/2016/Programm_Dark%20Side%20of%20Literacy.pdf, 4. (21.5.2017).
[16] Vgl. Andreas *Witzel*, Problemzentriertes Interview, 7.

erneuertes, aber fundiertes Wissen, das im weiteren empirischen Prozess wiederum als Vorwissen zu gelten hat, bis man den Gegenstand adäquat erfasst zu haben glaubt.“[17]

1.4 Begriffsdefinition und Sprachgebrauch

Der „Neue Brockhaus“ aus dem Jahr 1962 kennt unter dem Stichwort „alphabetisieren“ nur die Tätigkeit “nach dem Alphabet ordnen“[18]. In der Duden-Ausgabe von 1977, findet sich unter dem Stichwort „alphabetisieren“ eine auf Menschen bezogene Tätigkeit: „einen Analphabeten lesen und schreiben lehren“[19].
Sucht man heute nach einer Definition des Begriffs „Alphabetisierung“, so findet man ihn zunehmend im umfassenderen Kontext der „Basisbildung“ (in Deutschland: „Grundbildung“) integriert.

Im aktuellen Verständnis ist die Alphabetisierung nur ein Teil der Textur des gesamten Gewebes „Basisbildung“. Zu Beginn der Alphabetisierungstätigkeit in der Volkshochschule Ottakring bezog sich der Begriff „Alphabetisierung“ ausschließlich auf das Lesen- und Schreibenlernen. Die historischen Lehrveranstaltungen wurden, keinesfalls abwertend, „Analphabeten-Kurse“ genannt. In den Medien, aber auch im heutigen Sprachgebrauch von PraktikerInnen werden die Begriffe „Alphabetisierung“ und „Basisbildung“ oft synonym verwendet.[20]

Definitionen und Konzepte sind kulturell und sozio-politisch bestimmt. „Alphabetisiert“ zu sein, bedeutete vor hundert Jahren etwas völlig anderes, als vor fünfzig Jahren oder heute.[21] Dieser Erkenntnis folgend, hat der Aufgabenbereich „Alphabetisierung“ in den vergangenen Jahren eine Erweiterung in Richtung „Basisbildung“ erfahren. Inhaltlich ging es in den Neunzehnhunderter Jahren hauptsächlich darum, die Menschen die

[17] Andreas *Witzel* Problemzentriertes Interview, 7.
[18] Der Neue Brockhaus, A-D (Wiesbaden1962) 54.
[19] Duden, *Drosdowski* (Mannheim 1977) 110.
[20] Vgl. Birgit *Aschemann*, Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse. Deutsch und andere Erstsprachen. Herausforderungen-Erfahrungen-Methoden. (Wien 2011) 14.
[21] Vgl. Rudolf *de Cillia*, http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php (8. Jänner 2017)

Kulturtechnik des Lesens und Schreibens zu lehren, also um „Alphabetisierung“ im engeren Sinn.

Zunehmend wurden die gesellschaftlichen Ansprüche, die sich in den Kursinhalten niederschlugen, umfangreicher. Davon waren sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden betroffen. Rechnen (grundlegende mathematische Bildung), der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und der Erwerb von Englisch-Grundkenntnissen wurden zu Bestandteilen des Begriffes „Basisbildung/Grundbildung“. Immer wieder stellt sich die Frage, welche Bildung die Menschen brauchen, um in dieser Welt ausreichend Handlungskompetenz zu erlangen. Heute umfasst der Begriff ein komplexes Konzept, das Schlüsselkompetenzen wie Lernkompetenz, Kommunikation, Teamfähigkeit, Sprachkompetenz und Citizenship (Demokratie-Bildung)[22] fördert. „Basisbildung“ wurde somit zu einem Überbegriff, der alle Grundfertigkeiten umfasst, die elementar für das selbstbestimmte Handeln des Einzelnen in der Gesellschaft sind.

Der Fachbegriff „Analphabetismus“ wird zwecks besserer Übersichtlichkeit in verschiedene Kategorien eingeteilt.

Von **primärem Analphabetismus** spricht man, wenn eine Person niemals die Schule besucht hat. Die Ursachen dafür sind zahlreich und liegen zumeist nicht im Einflussbereich der Betroffenen[23].

Sekundärer Analphabetismus liegt nach Peter Hubertus dann vor,

> „wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozess des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt.[24]

---

[22] Education for Democratic Citizenship: „Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.“ Zitiert nach: Europarats-Charta „Education for Democratic Citicenship and Human Rights Education. Education for Citicenship“ wird gelegentlich mit „Politische Bildung“, „Demokratie-Lernen“ oder „Demokratie-Bildung“ übersetzt. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE_dt_AUE_final_2012.pdf (21.5.2017).

[23] Vgl. Alexis *Feldmeier,* Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. (Stuttgart 2010) 16.

[24] Peter *Hubertus,* Wo steht die Alphabetisierung heute? In: Hans *Brügelmann* (Hg.), Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus (Hamburg o.A.) 251.

Davon betroffen sind zumeist Personen, deren Kenntnisse nicht ausreichend gefestigt waren. Häufig kommen negative Schulerfahrungen hinzu, die das Vergessen fördern.
Die Bezeichnung **Halb- oder Semi-Analphabeten** trifft auf jene Menschen zu, die über die Lesefähigkeit (dazu gehört auch das ratende Lesen), nicht aber über eine Schreibfähigkeit verfügen.

Als **Funktionale Analphabeten** werden jene Menschen bezeichnet, die das Schulsystem ganz oder teilweise durchlaufen haben und dennoch nicht über die entsprechenden schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, um in der Gesellschaft handeln zu können. Funktionaler Analphabetismus [25] (oder Illetrismus) bedeutet eine Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderung an die Beherrschung der Schriftsprache. Entgegen der Vorstellung, funktionaler Analphabetismus würde sich auf Personen ohne Schulabschluss beschränken, zeigte die in Deutschland entstandene „leo-Studie“ aus dem Jahr 2010, dass Betroffene sehr wohl am Erwerbsleben teilhaben.

> „Außerdem zeigte sich, dass Betroffene in hohem Maße am Erwerbsleben teilhaben, denn von den 7,5 Mio. Betroffenen sind knapp 57 Prozent erwerbstätig gewesen. Die Differenzierung nach Erstsprachen zeigte, dass von den 7,5 Mio. Betroffenen 58 Prozent Deutsch als Erstsprache (das sind 4,4 Mio.) und 42 Prozent eine andere Erstsprache (das sind 3,1 Mio.) gelernt haben.“[26]

Es handelt sich somit um einen relativen Begriff, der sehr von dem gesellschaftlichen Kontext abhängt, auf den er bezogen wird. In der Herkunftsgesellschaft eines Migranten / einer Migrantin sind möglicherweise basale Rechenkenntnisse ausreichend, um selbständig ein Geschäft zu führen, wohingegen in anderen Gesellschaften IKT- und Buchhaltungskenntnisse

[25] Die UNESCO spricht von Funktionalem Analphabetismus bei Unterschreiten der vollen Teilhabe im Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Definition des Alphabundes verlangt eine Präzisierung auf einen Mindestrahmen. Die „Leo“-Studie differenziert daher nach Alpha-Level 1- 6 und rechnet das Unterschreiten der Textebenen (Alpha Level 4) dem Funktionalen Analphabetismus zu. Zitat nach Grotlüschen und Rieckmann, Funktionale Analphabeten in Deutschland, 14. http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (2. Jänner 2017).
[26] Leo-Studie Pressetext, http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (21. Jänner 2017) 1.7.

erforderlich sind. So kann es geschehen, dass eine, in ihrem Herkunftsland erfolgreiche Händlerin, sich als unterprivilegierte Analphabetin in der mitteleuropäischen Aufnahmegesellschaft wiederfindet. Im Bereich der internationalen Forschung betrifft „Funktionaler Analphabetismus" die Alpha-Levels 1 - 3 des „**Le**vel **O**ne", (Primarbildung)[27] der in 6 Unter-Levels unterteilt ist.[28]

> „Davon wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Anweisungen."[29]

Von der Gefahr, zu „funktionalen Analphabeten" zu werden, sind nicht nur Zuwanderer mit sprachlichen Defiziten bedroht. Auch die autochthone Bevölkerung ist vom „Unterschreiten des von der Gesellschaft geforderten Minimums an Bildung" betroffen, wenn sie beispielsweise mit der Entwicklung auf dem digitalen Sektor nicht mithalten kann. Während die Kulturtechniken Lesen und Schreiben ein für allemal erworben wurden, bedarf die Informations- und Kommunikationstechnologie eines regelmäßiges Updates der Kenntnisse, will man den Anschluss gewährleisten. Diese Anforderung betrifft sowohl die Mehrheits-, als auch die Minderheitengesellschaft. Im Anschluss an die Basisbildung kann nur lebensbegleitendes/lebenslanges Lernen sicherstellen, dass man nicht zum „bildungsbenachteiligten Erwachsenen mit Basisbildungsbedarf" wird.

Zweitschriftenlerner haben die Kulturtechniken Lesen und Schreiben bereits in einer alphabetischen Schrift (z.B. Arabisch) erlernt und gelten daher nicht als Analphabeten im engeren Sinn. Sie wissen, wie Laute zu Silben und Wörtern synthetisiert werden und können Wörter in Silben segmentieren. Zumeist genügt eine Einführung ins lateinische Alphabet. Bei Menschen, die in logographischen Schriften (z.B. Chinesisch) alphabetisiert wurden, konnte sich

---

[27] Nach der „Level One-Studie" „leo." Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, Anke *Grotlüschen* und Wiebke *Riekmann*, (Hamburg 2011). http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/ (2. Februar 1017).

[28] Level 1: Wortebene wird beim Lesen und Schreiben nicht erreicht; Level 2: einige Wörter können gelesen und geschrieben werden; Level 3: kurze Sätze sind möglich, Texte werden jedoch vermieden. (www.erwachsenenbildung.at, Zugriff am 26.9.2016, 8:13)

[29] Grotlüschen und Rieckmann, leo.,8.

keine phonologische Bewusstheit ausbilden, sie muss im Zuge der Alphabetisierung erst angelegt werden.

Der Begriff „**Analphabetismus**“ wird von Interessensgruppen als Kampfbegriff eingesetzt und dementsprechend mit neuer Bedeutung aufgeladen. Er gilt als geschichtlich belastete Konzeption und wird daher von vielen Gruppen abgelehnt. Generell ist man bemüht, positiv konnotierte Begriffe zu verwenden.

Der Begriff „Funktionaler Analphabet“ wird heute von vielen Menschen gleichfalls als problematisch betrachtet, da er „...einerseits auf die alphabetische Schrift reduziert, andererseits durch seine Defizitorientierung stigmatisierend wirkt“, gibt Monika Ritter zu bedenken.[30]

Der in historischen Arbeiten verwendete Begriff „Funktionaler Analphabet“ wird heute – weniger diskriminierend - durch „bildungsbenachteiligter Erwachsener mit Basisbildungsbedarf“ ersetzt.
„Funktionalen Analphabetismus“ nennt man heute „Bildungsbedarf“, bzw. „Bildungsbedürfnisse, die einzelne Person betreffend“[31]. Monika Kastner bestätigt in Ihrer Arbeit „Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene“, dass im wissenschaftlichen Diskurs weiterhin die althergebrachte Terminologie verwendet wird:

> „Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ ist für die Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung (Kurskonzeption, Ansprache der Zielgruppe und Gewinnung von Teilnehmenden) völlig ungeeignet. Relevanz besitzt er jedoch innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion“[32]

Die von Steven Pinker beschriebene Hypothese der „Euphemismus-Tretmühle“ legt jedoch nahe, dass, solange sich die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Wertungen nicht ändern, man die neuen Wortbildungen ebenfalls mit der abwertenden Bedeutung ihrer Vorgängerbegriffe belegen wird.

Der aus dem Englischen kommende Begriff „**Literacy**“ vermeidet die Reduzierung auf das „Alphabet“, also das Lesen und Schreiben eines

[30] Monika *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (Berlin, New York 2010) 1117.
[31] Monika *Kastner*, Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene (Klagenfurt 2016).
[32] Monika *Kastner*, Alphabetisierung und Basisbildung (Klagenfurt 2016) 7.

buchstabenorientierten Alphabets und umfasst auch den Umgang mit Zahlen. Als Übersetzung dieses Begriffes wird vielfach der Ausdruck „**Literalität**“ oder „**Literarität**“ verwendet. Da sowohl in der einschlägigen Literatur als auch im Sprachgebrauch eine Vermengung der Bedeutungen üblich ist, wird auch in dieser Arbeit unter „Alphabetisieren“ sowohl die tatsächliche Tätigkeit des Alphabetisieren, also das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz verstanden, als auch der generelle Erwerb von Basisbildung, je nachdem, aus welcher Quelle der Ausdruck einfließt.

2 Forschung

Ein kurzer Überblick über die Volks- und Arbeiterbildung in Wien

Bereits im Revolutionsjahr 1848 wurde der Ruf nach einer Anhebung des Bildungsstandes für Arbeiter laut[33]. Der erste Arbeiter-Bildungs-Verein erhielt jedoch erst 1867 die Gründungsgenehmigung. Zweck des Vereins war die „stete Wahrung und Förderung der geistigen und materiellen Interessen des Arbeiterstandes“[34]. Rezitationsabende, Versammlungen, Konzerte und Sonntagsvorträge, die später zu Zyklen zusammengefasst wurden, bildeten das Programm des 1893 gegründeten Wiener Volksbildungsvereins. Eine Volksbibliothek war das zweite Standbein.

Volksbildung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als ein Mittel der Integration gesehen, besonders um den Bildungsstand der unteren Schichten anzuheben. Trotz der mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 eingeführten Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr konnten 15% der bereits dieser Schulpflicht unterworfenen eingezogenen Rekruten nicht lesen und schreiben. Überdies gab es in der Monarchie das Bedürfnis, die oft nur rudimentär angelegte schulische Ausbildung durch zusätzliches Lernen im Erwachsenenalter zu ergänzen oder fortzuführen. Beides beförderte die Legitimation der Erwachsenenbildung.

[33] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Wien 1988) 337.
[34] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens 337.

Die Bedeutung der Organisation der Arbeiterschaft wuchs zunehmend. Das zeigte sich im Kampf um das allgemeine Wahlrecht (1892 - 1906), in dem das Problem mangelnder Alphabetisierung in der Donaumonarchie sichtbar wurde. Die gleichberechtigte Teilnahme aller Menschen an politischen Entscheidungen war in der neu entstehenden Parteienlandschaft der Jahrhundertwende ein emotional diskutiertes Thema. Die Badenische Wahlreform 1896 ermöglichte es männlichen Staatsbürgern, ohne Rücksicht auf Besitz oder Einkommen, an den Wahlen teilzunehmen. Bis zur Abschaffung des Kurienwahlrechts 1907 waren jedoch für einen Abgeordnetensitz der 5. Kurie deutlich mehr Stimmen notwendig als für die 1. Kurie. Zur Jahrhundertwende gab es eine öffentliche Diskussion um den Ausschluss von Analphabeten vom Wahlrecht.[35] Die Einbeziehung der sozial benachteiligten Arbeiter in politische Entscheidungen war ein Anliegen der Arbeiterparteien. Zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiter sah es die Sozialdemokratie als ihre Aufgabe an, unter der Arbeiterschaft den Grad der Lese- und Schreibfähigkeit zu heben. Nicht nur seitens der Arbeiterschaft war man bemüht, den Alphabetisierungsrad anzuheben, auch im Militär sah man die Notwendigkeit, die Rekruten zu alphabetisieren. Nicht zuletzt wusste auch die Wirtschaft um den Vorteil gut ausgebildeter Arbeitskräfte.

Im Fokus der **Volksbildungsvereine** stand anfangs nicht eine berufliche Aus- oder Weiterbildung, ganz im Gegenteil, sie hatten das Ziel die Persönlichkeit zu formen[36]. Die Menschen sollten durch Bildung lernen, jenseits von politischer oder geistlicher Manipulation, eigene Lebensentwürfe zu entwickeln. Die Einrichtungen der Volksbildung kamen diesem Bedürfnis entgegen. Die weltanschauliche Ausrichtung der ersten Volksbildungsvereine auf österreichischem Boden war zwar politisch oder religiös orientiert, man hütete sich jedoch, durch offen zur Schau gestellte Agitation ins Fadenkreuz der staatlich-politischen Kontrolle zu kommen. Zumal man in der „Lueger-Zeit“ der Unterstützung der klerikal-konservativen Stadtregierung bedurfte.

[35] Die Analphabeten, Arbeiterzeitung, 5. März 1906 1.
[36] Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Wien 1986) 330.

Abseits von den Zünften, welche die Ausbildung von Handwerkern vertraten, ermöglichte die **Arbeiterbildung** dieser bisher vernachlässigten Bevölkerungsschicht mehr berufliche Ausbildungsmöglichkeiten.
Das Kursangebot in Wien vermehrte sich rasch und es entstanden ein breites allgemeinbildendes und ein kaufmännisches Kursspektrum, das auch Grundlagen der deutschen Sprache umfasste. Eine politische Ausrichtung wurde weiterhin strikt vermieden. Einerseits, um nicht das Misstrauen der konservativen Bevölkerung zu wecken und andererseits, um kein Verbot des Vereins durch die staatliche Obrigkeit zu riskieren.
Unterstützt wurden die sich rasch vermehrenden Arbeiter-Bildungsvereine vor allem durch die bürgerliche Bildungspolitik. Die Vortragenden in der Volksbildung waren zumeist Volks- und Bürgerschullehrer. Materielle Unterstützung erhielten die Volksbildungsvereine durch die Liberalen, die die Bedeutung von gut ausgebildeten Menschen erkannt hatten.

Die Bildungsfähigkeit der Arbeiterklasse war durch harte Arbeitsbedingungen und lange Arbeitszeiten stark eingeschränkt. Nach dem Zusammenbruch der Monarchie hatten die sozialen Errungenschaften, wie die Einführung des 8-Stunden-Tages (bzw. der 48-Stunden-Woche) und das Arbeiterurlaubsgesetz von 1919 zu mehr Freizeit für die erwerbstätige Bevölkerung geführt. Das „Rote Wien“ prägte in der Folge das Volksbildungswesen. Während der Weltwirtschaftskrise war ein Viertel der Bevölkerung ohne Arbeit[37]. Beide Tatsachen forderten die Volksbildung heraus, vermehrte Angebote zu stellen.

Nach dem englischen Vorbild der **University Extension** wurden auch in Wien durch Professoren der Universität Wien und von Privatdozenten bereits 1893 „Volkstümliche Vorträge“ eingeführt. Dahinter stand die Absicht, an der Hebung der geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Bildung des Volkes mitzuwirken. Politische wie religiöse Themen, und solche, die sich auf soziale Probleme bezogen, waren auch hier tabu, nicht zuletzt deshalb, weil der Zweck der Bestrebungen “...nur die Verbreitung von Bildung und Wissen sei“ [38], so Ludo Hartmann, in der konstituierenden Versammlung des Vereins

[37] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, 245.
[38] Ludo *Hartmann*, zit. nach Hans *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte (Wien 1968), 133.

Volksheim. Das erleichterte die Zusammenarbeit von Menschen verschiedener Parteizugehörigkeit am gemeinsamen Ziel.

Die Idee der **Volkshochschulen** kam über Dänemark und Deutschland nach Österreich. Bereits 1902 hatte das *Volksheim* didaktisch und methodisch etliche Ziele der 1919 in Österreich gegründeten Volkshochschulen vorweggenommen: man versuchte, die Menschen zum Denken anzuleiten. Der Unterricht wurde in dialogischer Form abgehalten, Einflüsse der Reformpädagogik und der Jugendbewegung, wie das Zeichnen, Wandern, Singen und Malen, wurden in das Kursprogramm integriert. [39] Die Demokratisierung der Wissensvermittlung, emanzipatorische Bildungsarbeit und eigenverantwortliches Lernen gehörten von Anfang an zu den Zielen der Volkshochschulen.

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die Ausrichtung der Erwachsenenbildung hinterfragt. Otto Glöckel, als Staatssekretär, war bemüht, die Erwachsenenbildung 1919 unter die Kontrolle des Staates zu bringen und unterstellte die privat gegründeten Einrichtungen der staatlich-bürokratischen Organisation eines Unterrichtsamtes. Hatte die Volksbildung bislang in den Händen von liberal gesinnten Bürgen, Sozialdemokraten und religiösen Gemeinschaften gelegen, so übernahm nun der Staat mit Hilfe des „Deutschösterreichischen Volksbildungsamtes“ die Steuerung der gesamtösterreichischen Volksbildung. Man versuchte, die Gräben zwischen der ländlich-religiös-konservativen und der städtisch-aufgeklärt-bürgerlich-liberalen Ideologie zu schließen. In dieser Zeit war die Volksbildung gut beraten, die „Wiener Richtung“, nämlich die Wahrung der Neutralität durch Ausschaltung weltanschaulich-politischer Konflikte, welche die Volkshochschule vertrat, zu wahren.

Auf der deutsch-österreichischen Volksbildnertagung 1920 erfolgte eine Abkehr von der traditionell „unkritischen“ Volksbildung mit folgender Neuausrichtung:

[39] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, 250.

> „Die neue Richtung lehnte jede utilitaristische und rein intellektuelle Zweckbestimmung in ihrem Bildungsprogramm ab und zog eine scharfe Grenze zur fachlich-beruflichen Aus- und Weiterbildung [...] Die Inhalte bzw. Themen der Volksbildungsveranstaltungen wurden daher aus der Lebenssituation, den Interessen und Bedürfnissen der Besucher abgeleitet. Das didaktische Prinzip der „Lebensnähe" sollte über die Auswahl der Bildungsinhalte entscheiden, dem Menschen konkrete „Lebenshilfe" geboten werden.[40]"

Die „neue Richtung" wurde besonders in den Volkshochschulen eingeschlagen. Besonders nachgefragt wurden im Wiener Volksbildungsverein neben Sprachkursen, wissenschaftliche Einführungskurse in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Lebenskunde. Das Angebot umfasste aber auch Chorgesang, Kurzschrift, Gymnastik und praktische Frauenkurse. Theaterabende und Tanzabende sollten ein größeres Publikum anziehen. Der Arbeiteranteil der Besucher belief sich auf ein Drittel, der Rest der Hörerschaft waren Beamte und Studenten.
Die „Wiener Urania" war auf Vorträge spezialisiert, verfügte über ein hochmodernes Kino und eine Sternwarte. Das *Volksheim* war naturwissenschaftlich ausgerichtet. Aufgrund der großen Nachfrage wurden von den Trägervereinen „Wiener Volksbildungsverein", *Volksheim* und „Wiener Urania" Zweigstellen errichtet.

Neben den sozialdemokratisch ausgerichteten Erwachsenenbildungsvereinen war die katholische Kirche, die zunehmend Unterstützung von der Christlichsozialen Partei erhielt, in der Volksbildung aktiv. Die beruflich ausgerichtete Weiterbildung für Erwachsene durch die Gewerbeförderungseinrichtungen, Handels- und Gewerbekammern erweiterte ihr Angebot um Sprachkurse, Kurse für Sozial- Steuer- und Patentrecht, sowie Stenographie und Volkswirtschaftslehre.

In der Regierungszeit von Ignaz Seipel prägte sich die Opposition zwischen der christlich-sozialen Mehrheit und den Sozialdemokraten deutlich aus. Nach einer kurzfristigen Erholung trat 1929 bis 1933 eine weltweite Wirtschaftskrise auf, woraufhin die Arbeitslosenzahlen massiv anstiegen. In den 1930er-Jahren, die von einer hohen Arbeitslosigkeit geprägt waren, versuchte man die Gefahr

[40] Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart (Wien 1988) 249.

sozialer Konflikte durch die Beschäftigung der arbeitslosen Menschen in Vormittagskursen und eigens eingerichteten Lesehallen einzudämmen. Im Wintersemester 1930/31 lag der Anteil von Arbeitern und Arbeitslosen bei 51%, [41] im Arbeiterbezirk Ottakring lag der Anteil der arbeitslosen Kursteilnehmer sogar bei 65 %.[42]

Die autoritäre Regierung unter Unterrichtsminister Schuschnigg verankerte die Volksbildung in der Verfassung von 1934 und bereitete der neutralen Volksbildung ein Ende. Mit der Übernahme durch die Austrofaschisten wurden die Volkshochschulen eingeschränkt. Die Leitungspersonen wurden von den Austrofaschisten ausgewechselt und die Kurse im „vaterländischen" Sinne verändert. Unliebsame Referenten und Organisatoren wurden durch genehme Personen aus dem Kreis der „Vaterländischen Front" ersetzt. Es war beabsichtigt, die traditionellen Einrichtungen möglichst wenig zu verändern, sie aber dennoch im „Wiener Volksbildungswerk" gleichzuschalten, das vom Volksbildungsamt der Stadt Wien geführt wurde.[43] Mit dem 1. Juli 1936 ging die Verantwortung für die Volksbildung an die „Vaterländische Front" und ihre Organisation „Neues Leben" über. Jüdische Mitarbeiter wurden entlassen.

Von 1938 bis 1945 war die Wiener Volksbildung keine eigenständige Organisation. Dieser Zeitraum wird in dieser Arbeit daher nur am Rande behandelt. Mit dem Anschluss 1938 wurden im Zuge der gesellschaftlichen Gleichschaltung mit dem Deutschen Reich die Volkshochschulen dem Deutschen Volksbildungswerk unterstellt, das von Berlin aus die Erwachsenenbildung lenkte. [44] Der Unterschied im Kursprogramm lag ausschließlich in der Verbreitung von nationalsozialistischem Gedankengut. Die Volksbildungsheime Alsergrund, Margareten, Ottakring und Urania blieben bestehen. Die Besucherzahlen gingen nach unten, obwohl das nicht die Absicht des NS-Regimes gewesen war.

---

[41] Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, 254.
[42] Vgl. Thomas *Dostal*, Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit und die „Wiener Moderne" Annäherungen an ein entstehendes Forschungsfeld. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. 10. Jg., (Wien 1999) 45.
[43] Vgl. (Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart 1988) 299.
[44] Thomas Dostal, Volksbildung- Erwachsenenbildung - Lifelong Learning. In: Niederösterreich im 20. Jahrhundert (Wien 2008) 78-110.

Die Einziehung von Lernenden und Lehrenden zur Wehrmacht und zum Reichsarbeitsdienst verursachten einen weiteren Teilnehmerrückgang.
Als Zielgruppe für Deutschkurse kamen im Bereich „Groß-Wien“ hauptsächlich Umsiedler in Betracht. Ab 1942 übernahmen die nach „reichsdeutschem“ Vorbild eingerichteten Volksbildungsstätten die Erwachsenenbildung und damit auch die Betreuung von „Volksdeutschen“[45] in den Umsiedlerlagern, in deren Umfeld auch Deutschkurse für ZivilarbeiterInnen angeboten wurden. [46]

Nach Kriegsende galten die Volksbildungshäuser in Wien als deutsches Eigentum und konnten erst 1947 aus dem Restitutionsfonds herausgelöst werden. Bis dahin mussten alle Veranstaltungen von den Alliierten genehmigt werden. Über die Anzahl der in Wien lebenden Ausländer gibt es keine verlässlichen Zahlen. Von den Kriegsflüchtlingen, Vertriebenen, befreiten Zwangsarbeitern und KZ-Häftlingen, ehemaligen Kriegsgefangenen, Angehörigen der Verbündeten und „Volksdeutschen“ blieben nur wenige im zerstörten Nachkriegsösterreich. Die Zahl betrug für ganz Österreich etwa eine Million.[47]

Neben den SPÖ-nahen Volkshochschulen entwickelte auch das katholische Bildungswerk wieder seine Aktivitäten. 1946 entstand das Wirtschaftsförderungsinstitut in der Nachfolge der Gewerbeförderungsinstitute. Das im Jahr 1959 gegründete Berufsförderungsinstitut verstand sich als Dachorganisation des Erwachsenenbildungswesens der Arbeitnehmerorganisationen. Nicht zuletzt erhoffte man sich vom Fernsehen einen Beitrag zur Volksbildung.

In den 1960er-Jahren wurde der durch Austrofaschismus und Nationalsozialismus negativ konnotierte „Volks“-Begriff in „Volksbildung“ zunehmend zugunsten von „Erwachsenenbildung“ aufgegeben.

[45] Als „Volksdeutsche“ galten im Nationalsozialismus Angehörige deutschsprachiger Minderheiten in Ost- und Südosteuropa. Vgl. http://www.ns-quellen.at/glossar_anzeigen_detail.php#id868 (23.5.2017).
[46] Monika *Döller*, Kultur und Bildung im Reichsgau Niederdonau. (ungedr. geisteswiss. Diss. Wien 1995) 80.
[47] Werner T. *Bauer*, Zuwanderung nach Österreich (Wien 2008) 4.

Sowohl SPÖ als auch ÖVP bekannten sich zur Förderung der Erwachsenenbildung. Kurzfristig wurde an der Universität Wien sogar ein Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugenderziehung eingerichtet (1971). Die Erwachsenenbildungsinstitutionen förderten die Professionalisierung ihrer Mitarbeiter. Ein Ausbildungslehrgang für ErwachsenenbildnerInnen wurde ins Leben gerufen, der die Qualifikation der KursleiterInnen garantieren sollte. Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl erhielt den gesetzlichen Auftrag zur Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und Volksbibliothekaren.

Im Zuge des Generationswechsels kam es in den 1970er-Jahren in den großen Erwachsenenbildungsinstituten zur Erstellung neuer Konzepte. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen errichtete 1970 eine „Pädagogische Arbeitsstelle" in Wien. „Die Ergebnisse dieser Arbeit lösten", so schreibt Helmut Engelbrecht, "wichtige pädagogische Innovationen aus"[48]. Eine Zusammenarbeit der parteipolitisch und ideologisch unterschiedlich ausgerichteten Erwachsenenbildungseinrichtungen wurde mit der Einrichtung der KEBÖ, der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs" erreicht, der die sieben großen Erwachsenenbildungseinrichtungen[49] angehören. Durch gezielte Vergabe von Fördermitteln versuchte der Staat eine Verbesserung der Bildungsarbeit herbeizuführen. Förderungen wurden nur dann vergeben, wenn sich die Fördermittelnehmer an den Vorgaben des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst orientierten. Das Projekt aus dem Jahr 1981 sollte erreichen, Österreich mit einem „umfassenden und bedarfsgerechten Bildungsangebot für alle Bevölkerungsgruppen" auszustatten, das „[...] auch in anderen Regionen und von anderen Verbänden in die Bildungspraxis umzusetzen war".[50]

Im Herbst 1987 wurde vom Verband Wiener Volksbildung ein Projekt „Deutsch für Deutschsprachige" durchgeführt[51]. Im Jahr 1988 gab eine an Unterrichtsministerin Hawlicek gerichtete parlamentarische Anfrage den Anstoß für

[48] Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart (Wien 1988) 549.
[49] KEBÖ: Verband Österreichischer Volkshochschulen, Ring Österreichischer Bildungswerke, Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs, Verband Österreichischer Volksbüchereien, Wirtschaftsförderungsinstitut, Berufsförderungsinstitut, Ländliches Fortbildungsinstitut.
[50] Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart (Wien 1988) 552.
[51] Monika *Kastner*, Forschung und Forschungsergebnisse (2013) aktualisiert 2015, http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/forschung.php (23.5.2017).

eine Untersuchung des Phänomens Analphabetismus in Österreich. Als weiterer Schritt wurden die 1991 in Floridsdorf entwickelten Kurse für Personen mit Deutsch als Erstsprache eingeführt. Der Bedarf an Basisbildung für und mit Migrantinnen wurde erst ab dem Ende der 1980er-Jahre wahrgenommen.[52]

Gegenwärtig hat sich Österreich dem Konzept des lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens verpflichtet. Das Dokument „LLL:2020 – Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich" umfasst 10 Aktionslinien, in denen Bildung, Integration, Arbeitsmarkt, Wirtschaft, Soziales, Finanzen und Regionales zusammengeführt werden sollen.[53] Ein Schwerpunkt dieses Konzeptes, das von der „Initiative Erwachsenenbildung", also vom Bund und den Ländern, gemeinsam getragen wird, ist das kostenlose Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und die Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter.[54]

2.1 Die Phase *Volksheim (1905-1938)*

Die Alphabetisierung unterprivilegierter Minderheiten gehörte von Anfang an zu den Aufgaben des *Volksheims* Ottakring. Quellen belegen Alphabetisierungskurse in deutscher Sprache, die nachweislich nicht für alle KursteilnehmerInnen die Erstsprache war. Die Ideologie der für alle Interessenten und Interessentinnen offenen Bildungsanstalt bildete einen Anziehungsunkt für die ArbeiterInnen der umliegenden Bezirke.

2.1.1 Arbeitsmigration in der Ringstraßenzeit

Im Zuge der Industrialisierung setzte in der gesamten Habsburgermonarchie ein Städtewachstum ein. Wien erlebte unter Bürgermeister Karl Lueger (1897 – 1910) eine rasante Entwicklung zu einer modernen Großstadt. Viele Industriebetriebe waren hier entstanden, in deren Umfeld sich Arbeiter ansiedelten. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren hauptsächlich Böhmen,

[52] Monika *Kastner*, Forschung und Forschungsergebnisse (2013) aktualisiert 2015, http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/forschung.php (23.5.2017).
[53] http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php#lll2020, (17.5.2016).
[54] Vlg. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/; (17.5.2016).

Mähren, die Bukowina und Galizien die Herkunftsländer der Migranten. Eine von Luitpold Stern [55] zitierte Statistik von 1908 zeigt, dass die Analphabetenrate in Galizien[56], der Bukowina[57] und Dalmatien[58] besonders hoch war. Die Analphabetenrate in Mähren war mit 7 Prozent ausgesprochen niedrig.

Die Industriearbeiter, die nach Wien zuwanderten, rekrutierten zu einem großen Teil aus dem ländlichen Proletariat der slawischen Kronländer. Großinvestitionen in die Infrastruktur, wie der Bau der Hochquelllleitung oder der Eisenbahnbau, förderten den Zuzug von Arbeitern. Der Bau der Ringstraße brachte zahlreiche Großbaustellen mit sich. Damals wie heute versprachen sich viele Zuwanderer, in Wien einen Lebensunterhalt zu finden. Im Gegensatz zur Pracht der Ringstraßenpalais lebten jene Personen, die die Gebäude errichteten, die sozial Unterprivilegierten, in den Armensiedlungen und Mietskasernen der Außenbezirke. Sie verfügten zumeist nur über eine unzureichende Schulbildung, waren bildungspolitische Außenseiter, mit einem hohen Anteil an Analphabeten[59]. In wirtschaftlich unsicheren Zeiten waren sie massiv von der Arbeitslosigkeit betroffen. Bis 1880 war für die zugewanderten Industriearbeiter, was die Armenversorgung betraf, deren Heimatgemeinde verantwortlich, die nicht imstande war, deren soziale Absicherung zu gewährleisten. In Wien konnten und wollten weder Magistrat noch Regierung die Kranken- und Altersversorgung der Zuwanderer übernehmen. Von der zunehmenden Obdachlosigkeit waren in großem Ausmaß „Fremdständige“ betroffen, also Menschen, die kein Wiener Heimartrecht hatten und daher nicht aus öffentlichen Mitteln unterstützt wurden.

Ein Verbot zur Errichtung von Fabriken im Umkreis von 4 Meilen um die Stadt deutet auf die Angst der Stadtverantwortlichen vor dem zuwandernden Industrieproletariat hin. Um den Zuzug von Industriearbeitern zu begrenzen, wurde zwischen 1794 und 1833 sogar ein Verbot zum Bau von Kleinwohnungen erlassen. Man wollte damit die Etablierung von

[55] Luitpold *Stern*, Wiener Volksbildungswesen (Jena 1910) 60.
[56] 56 % Analphabeten
[57] 64 % Analphabeten
[58] 72,6 % Analphabeten
[59] Hans *Fellinger*, Zur Entwicklungsgeschichte der Wiener Volksbilddung, 172.

Arbeiterfamilien verhindern.[60] Diese ordnungs- und sicherheitspolitischen Maßnahmen hielten jedoch nicht lange vor, zu groß war der Vorteil der zentralen Industriestandorte in Stadtnähe. Sie hatten jedoch zur Folge, dass Wohnraum knapp war und am Stadtrand illegale Armensiedlungen entstanden, die zu sozialen Brennpunkten wurden.

Man überließ es der Wohltätigkeit der Fabrikanten, für die Arbeiter zu sorgen. Die Angst vor dem Verlust der Aufenthaltsgenehmigung am Industriestandort brachte ein „Höchstmaß an Arbeitsdisziplin“[61] hervor und die Bereitschaft, niedrige Löhne und ungünstige Arbeitsbedingungen zu akzeptieren.
Der Wiener Vorstadtbezirk Ottakring stand für Not, Krankheit, Armut, „moralischen Verfall“, eine hohe Bevölkerungsdichte und Wohnungselend. 70% der Einwohner arbeiteten in Gewerbe- und Industriebetrieben, oft als Tagelöhner. Viele arbeiteten in der Bekleidungsindustrie, Ottakring galt jedoch als der Bezirk der Drechsler. Zweiundzwanzig Prozent der Kinder waren unehelich geboren, da eine Familiengründung aus wirtschaftlichen Gründen nicht möglich war. Mieten verschlangen 30% des Einkommens, Kinder mussten in Heimarbeit dazu beitragen, ein Familieneinkommen von 10-12 Kronen zu erwirtschaften.[62]

Vereine übernahmen in der Folge sozialpolitische Aufgaben. Mit dem 1901 gegründeten „Ottakringer Settlement“ und einer Barackensiedlung für wohnungslose Arbeiter und Arbeiterinnen versuchte man dem Elend Herr zu werden.[63] Ziel der „Settlements“ war die soziale Integration von Menschen aus den unteren sozialen Schichten.
Wien zählte am Vorabend des Ersten Weltkriegs infolge der Zuwanderungen über zwei Millionen Einwohner.[64] Tschechen stellten die größte Bevölkerungsgruppe in Wien. Um 1900 galt Wien als die zweitgrößte tschechische Stadt nach Prag. Ein Großteil der böhmischen Arbeitsmigranten verdiente sein Brot als Ziegelarbeiter („Ziegelböhm“), deren

[60] Vgl. Andrea *Komlosy*, Grenze und ungleiche regionale Entwicklung. Binnenmarkt und Migration in der Habsburgermnarchie (Wien 2003) 364.
[61] Vgl. *Komlosy*, Regionale Entwicklung, 369.
[62] Vgl. *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 141.
[63] http://kreisky.org/ressourcen/forschungsprojekt-melting-pot.html (20. Jänner 2017).
[64] Vgl. Brigitte *Mazohl*, Die Habsburgermonarchie. In: Thomas Winkelbauer, Geschichte Österreichs (Suttgart 2015) 450.

menschenunwürdige Lebensbedingungen durch Viktor Adler, dem Begründer der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, bekannt wurden. Überwiegend Dienstpersonal (Ammen, Köchinnen, Diener) und Handwerker (Schneider, Schuster) zog es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nach Wien. Laut Grundgesetz vom Dezember 1867 sollte allen Völkern des Habsburgerreiches das Recht auf ihre eigene Sprache zugestanden werden. Um die Umsetzung dieses Rechts zu umgehen, wurden Tschechen nicht als „Volksstamm" anerkannt. Dadurch wurde das Entstehen von tschechischen Bildungseinrichtungen verhindert. In der Amtszeit von Karl Lueger trat sogar ein Gemeindestatut in Kraft, das jeden, der um das Bürgerrecht ansuchte, zwang, einen Eid darauf abzulegen, dass er „den deutschen Charakter der Stadt nach Kräften aufrecht halten wolle." [65]

Mit dem Ende der Monarchie kehrten viele Tschechen in die 1918 gegründete Tschechische Republik zurück. 1923 gaben 47.555 Bewohner Tschechisch und 797 Slowakisch als Umgangssprache an. Viele der galizischen Kriegsflüchtlinge, die im Kriegswinter 1914/15 nach Wien gekommen waren, kehrten wieder in ihre Herkunftsländer zurück. Wer nicht freiwillig ging, dem drohte die Abschiebung. Nationalismus und Antisemitismus im Austrofaschismus waren Beweggründe, warum Juden und politisch unliebsame Personen keine Arbeit in Wien fanden. Die Zahlen der in Wien ansässigen Ausländer gingen weiter zurück.[66]
Nach dem „Anschluss" Österreichs setzte eine neuerliche Ausreisewelle ein. Nicht-deutschsprachige Migranten verließen Wien, entweder um in ihre Herkunftsländer zurückkehrten oder andere vermeintlich sichere Länder aufzusuchen. Sprachliche Minderheiten wurden zur Assimilation gezwungen, Roma und Juden wurden verfolgt, deportiert und ermordet.[67]

[65] Angelobung der Bürgerpflichten.. Landesgesetzblatt NÖ 1900. „Angelobung von Bürgerpflichten" § 10 23-24, http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=lgn&datum=1900&page=44&size=45 (8.Jänner2017).
[66] Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart (Wien 1988) 179.
[67] Vgl Helmut Engelbrecht, ebd. 342.

2.1.2 Das Volksheim und sein Umfeld

Unter Ludo (Ludwig) Moritz Hartmann[68] und Emil Reich[69] konstituierte sich am 24. Februar 1901 der Verein unter dem Namen *Volksheim* in Ottakring, weil die Vereinsbehörde die Bezeichnung „Volkshochschule“ untersagte. Im Zuge einer Umstrukturierung des „Allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungsvereins“ entstand 1902 die Sektion Ottakring, (das *Volksheim*), die ihr Bildungsprogramm autonom festlegte. An der Ausgestaltung des Hauses, das sich auf dem Urban-Loritz-Platz befand, waren Kolo Moser und Josef Hoffmann beteiligt[70]. Die Ausrichtung war naturwissenschaftlich und die Ausstattung der Laboratorien ausgezeichnet. Als dank des erfolgreichen Programms die Räumlichkeiten 1902 zu klein wurden, entschloss man sich, ein eigenes Volkshochschulgebäude am Koflerpark Nr. 7 (heute: Ludo-Hartmann-Platz 7) in Ottakring zu errichten. Die Pläne dafür stammten von Franz Ritter von Neumann jr., Ludwig Feigl und Ottokar Sterin. Die Eröffnung erfolgte am 5. November 1905, zugleich mit einer Volkslesehalle und Laboratorien. Die Baukosten betrugen 500.000 Kronen, die Innenausstattung zusätzlich 36.000 Kronen. Dass der Staat 10.000 Kronen beisteuerte, die Stadt Wien aber keinen Heller zu den Errichtungskosten gab, wird ausdrücklich erwähnt[71]. Die freie, unabhängige Wiener Volksbildung wurde von den antiliberalen, antisemitischen und klerikalen Christlichsozialen misstrauisch beobachtet. Zwar konnte Bürgermeister Dr. Karl Lueger die Gründung des *Volksheims* nicht verhindern, ihm sehr wohl aber die Unterstützung verweigern.

Trotz der sich hieraus ergebenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten erwies sich das *Volksheim* in der Praxis als ein voller Erfolg. Der Erfolg lässt sich, so Engelbrecht, Otto Bauer zitierend, auf drei Komponenten zurückführen: „[...] die begeisterte und weitgehend selbstlose Mitarbeit von Universitätslehrern,

---

[68] Der in Stuttgart geborene Ludo Moritz Hartmann (1865-1924) hatte sich an der Universität Wien für römische und mittelalterliche Geschichte habilitiert, war ein Pionier der Erwachsenenbildung, Initiator der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ und Abgeordneter der Sozialdemokratischen Partei in der ersten Republik. Vgl. Alfred *Schiemer*, Auf Ottakrings Spuren. Historische Streifzüge zwischen Gürtel und Galitzinberg (Wien 2001) 129.

[69] Emil Reich studierte Philosophie und Kunstgeschichte, war außerordentlicher Professor für Ästhetik an der Uni Wien und gilt als Begründer der Kunstsoziologie, schrieb für die Wiener Zeitung und war Mitbegründer des Vereins Wiener Volksheim. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Emil_Reich (30.12.2016).

[70] Alfred *Schiemer*, Auf Ottakrings Spuren. Historische Streifzüge zwischen Gürtel und Galitzinberg (Wien 2001) 129.

[71] Vgl. *Stern*, Wiener Volksbildung (Jena 1910).

auf die finanzielle Unterstützung des Bürgertums und die Gewinnung des Vertrauens der Arbeiterschaft."[72] Das *Volksheim Ottakring* unterschied sich bereits bei seiner Gründung von den anderen Vereinsgründungen durch seinen starken Basisbezug. Es bestand ein besonderes Naheverhältnis zur Arbeiterschaft und zur Sozialdemokratie. Trotzdem war das *Volksheim* niemals eine Parteieinrichtung oder eine Vorfeldorganisation.[73]

Das Gebäude wurde sehr bewusst in der Vorstadt errichtet, um jene breite Bevölkerungsgruppe zu erreichen, welche die Wiener Volksbildung wissenschaftlich und populärwissenschaftlich bilden wollte. Es lag im Zentrum typischer Arbeiterbezirke. Die Wahl des Standortes spielte eine entscheidende Rolle, da der öffentliche Nahverkehr schlecht ausgebaut war, private Verkehrsmittel kaum verfügbar waren und die Bildungswilligen vor 22:30 Uhr zu Hause sein mussten, ansonsten mussten sie das „Sperrsechserl" bezahlen[74].

Das als „Arbeitspläne" bezeichnete Kursprogramm der Volkshochschule wurde an Litfaßsäulen affichiert und war somit für jedermann leicht zugänglich. Die Beginnzeiten der Kurse konnte man zusätzlich aus der Tageszeitung erfahren. Zweimal jährlich erschien ein Kursverzeichnis. Über das Veranstaltungsprogramm informierten die monatlich erscheinenden Mitteilungen des Vereins[75].

Um allen Menschen die Teilnehme zu ermöglichen, sollten die Vorträge des Volksbildungsvereins ursprünglich (1890) kostenlos sein, die Dozenten sollten aber honoriert werden. Die Einnahmen waren schwankend. Der Landtag bewilligte im Schuljahr 1890/91 eine Unterstützung von 1800 Kronen, ein Jahr später erhöhte er auf 4000 Kronen.[76] Die Kurse wurden durch unterstützende Mitglieder, gelegentlich sogar durch Vermächtnisse finanziert. Im Jahr 1912 beliefen sich die Subventionen der Stadt Wien bei einem Gesamtbudget von

[72] Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Wien 1996) 353.
[73] Vgl. Ursula *Knittler-Lux,* Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung (Wien1987) 26.
[74] Vgl. Klaus *Taschwer*, Wissenschaft für viele. Zur Wissensvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildungsbewegung um 1900 (Wien 2002) 160.
[75] Vgl. Wilhelm *Bründl,* Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen (Wien o.A.) 43.
[76] Vgl. *Stern*, Wiener Volksbildungswesen, 19.

328 000 000 Kronen auf magere 200 Kronen![77] Nennenswerte Subventionen erhielt das *Volksheim* vom Staat, dem Landtag, von der Handels- und Gewerbekammer und vom Wiener Volksbildungsverein. Kleinere, aber regelmäßige Einnahmen ergaben sich aus den Eintrittsgebühren für Vorträge, Konzerte und für die Lesehalle. Private Spender trugen dazu bei, die Kassen zu füllen. Auch der Kaiser war unter den Spendern.

Im Studienjahr 1912/13 wurde ein erstes Maximum der Hörerzahl im *Volksheim* erreicht. Der Erste Weltkrieg brachte einen Mitgliederschwund von über 25% und führte zu einer Reduzierung des Kursbetriebes, da sowohl Dozenten als auch Mitarbeiter zum Kriegsdienst eingezogen worden waren. Ab 1919 stieg der Hörerstrom in Ottakring rasch an. Im darauf folgenden Wintersemester ist ein Anstieg der Sprachkurse und der neu eingeführten kaufmännischen Kurse zu verzeichnen. In der Ersten Republik erlebten alle Volkshochschulen im „Roten Wien“ [78] eine Blütezeit mit wachsenden Besucherzahlen und hochkarätigen Vortragenden.

Die Jahre ab 1925 werden als „Hochblüte des *Volksheims*“ betrachtet. Erste Versuche mit Studiengängen boten den „Volksheimlern“ einen systematischen Überblick über die Wissensgebiete.
Eine Demokratisierung des Wissenserwerbs wurde durch die Installation von Hörervertretern angestrebt, die an der Entwicklung des Programms mitbeteiligt waren. Ludo Hartmanns Idee von der Offenheit der Bildungseinrichtung beinhaltete, dass alle Bildungswilligen im Volksheim willkommen waren. Das meinte beiderlei Geschlecht, alle sozialen Schichten, alle politischen Ausrichtungen, jede regionale Herkunft und jeder Bildungshintergrund.

Der Erfolg rechtfertigte einen Ausbau der Institution. Es wurde eine Buchhandlung angeschlossen, eine Rechtsberatungsstelle eröffnet, vierzehntäglich erschien ein Mitteilungsblatt. Besuchergruppen aus Amerika und China interessierten sich für die Institution. Die Vorbildlichkeit der

[77] Das Budget der Stadt Wien betrug 328 000 000 Kronen, für Volksbildung wurden 4000 Kronen veranschlagt.
[78] Wien war seit Dezember 1921 ein eigenes Bundesland.

Institution erlaubte die Einrichtung von mehreren Zweigstellen [79] . Die Weltwirtschaftskrise führte zu Massenarbeitslosigkeit und Inflation. Zusätzlich verschärfe sich der politische Kampf in Österreich.
Im Schuljahr 1930/31 dominierten erstmals Arbeiter und Beschäftigungslose die ansonsten hauptsächlich von Angestellten und Beamten frequentierten Kurse des *Volksheims.* Die Leseräume waren überfüllt.[80] Dies bewirkte den „Höhepunkt der Erfolgsjahre". [81] Ein Jahr zuvor vermerkte das „Wiener Statistische Jahrbuch" 30.194 Teilnehmer im *Volksheim Ottakring*[82]. Die Wende trat ein, als die ersten Anzeichen der Wirtschaftskrise zu einem Einnahmenrückgang führten. Zu viele Mitglieder waren arbeitslos, zudem flossen die Subventionen spärlicher.

In der Zeit des Austrofaschismus wurde eine autoritative Leitung eingesetzt, viele Dozenten verließen freiwillig oder unter Zwang das *Volksheim*. Manche von ihnen wurden aber aufgrund des Hörer- und Dozentenmangels ein Jahr später eingeladen, ihre Tätigkeit wieder aufzunehmen. Kurse für Arbeitslose und Kinder und die Eröffnung einer Lesehalle für Arbeitslose führten abermals zu starker Frequenz.[83] Das *Volksheim Ottakring* durfte zwar weiterbestehen, wurde jedoch ideologisch umgeprägt. Kurse für Volksbrauch, Volkslied, Volkstanz und Laienspiel sollten die Liebe zum Vaterland fördern.

1938 kam die Eingliederung in die „Kraft durch Freude"-Organisation der Nationalsozialisten. Im Kursprogramm fanden sich fortan „Mein Kampf" und „Runenkunde" sowie Kurse, die die Weltanschauung der Nationalsozialisten verbreiten und der Absicherung der Macht in den angegliederten Gebieten dienen sollten. Die Aufgaben der Erwachsenenbildung wurden vom „Deutschen Volksbildungswerk"[84] übernommen. Das Kursangebot erstreckte sich von Weiterbildung bis Entspannung. Es gab Kurse zu Themen wie

[79] Volksheim Leopoldstadt, Volksheim Landstraße, Volksheim Simmering und Volksheim Brigittenau
[80] Vgl. *Fellinger,* Entwicklungsgeschchte, 199.
[81] Vgl. *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 171.
[82] Zitiert nach Fellinger, Entwicklungsgeschichte, 198.
[83] Vgl. Hans *Fellinger*, 1905-1955 Ein halbes Jahrhundert Volksheim. Festschrift zum 5. November 1955 (Wien 1955) 22-29.
[84] Das „Reichsamt Deutsches Volksbildungswerk" war Teil der „NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude" der „Deutschen Arbeitsfront (DAF)".

Allgemeinbildung, populär-medizinische Vorträge, Sprachkurse, Kurse für Modezeichnen, Modellieren oder Servieren.

Nach Kriegsende wurde im *Volksheim* der Betrieb wieder aufgenommen. Bereits am 1. Mai 1945 hielt der Volkskommissar Ernst Fischer [85] die Eröffnungsrede [86]. In den Folgejahren lag der Schwerpunkt der Volkshochschulen auf der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und den neuen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen [87]. Wurde Alphabetisierungsbedarf vereinzelt wahrgenommen, so betrachtete die Organisation das nicht als ihr Hauptanliegen.

2.1.3 Die „Analphabetenkurse“[88]

Eine Schulung des Denkens, welches die sozial und kulturell benachteiligen Menschen zu einer selbständigen Urteilsbildung führen sollte, stand für Ludo Hartmann im Fokus der Erwachsenenbildung. Ein wesentlicher Aspekt der Volkshochschule Ottakring in den Anfangsjahren war, dass weder die Institution, noch deren Organisation und Programm „von oben“ verordnet wurde. In den aus den Kursen entstandenen „Fachgruppen“ bestimmten Hörer und Hörerinnen das Programm und die Inhalte selbst. Die Lehrinhalte wurden aus gesellschaftlichen Bedürfnissen abgeleitet, mit dem Ziel, das Wissen der Hörer und Hörerinnen zu erweitern. Der Vorteil war, dass die Ziele genau an den Wissensbedürfnissen der Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen orientiert waren.

Dieser Denkart entsprang auch die Einführung von Alphabetisierungskursen. Jedem Menschen sollte die Möglichkeit gegeben werden, aus seiner Position heraus seinen Horizont zu erweitern.

Eine Textpassage Wilhelm Fillas, in der von Ursula Knittler-Lux (Verband Wiener Volksbildung) herausgegebenen Festschrift „100 Jahre Wiener

[85] Ernst Fischer war im Jahr 1945 Unterstaatssekretär für Unterricht und Volksbildung.
[86] Vgl. Stefan *Ganglbauer*, Christian *Stifter*, Robert *Streibel*, Kein Ort des Verdrängens. Die Auseinandersetzung mit Austrofaschismus und Nationalsozialismus an Wiener Volkshochschulen. (Wien 2010) www.adulteducation.at (28. Mai 2017).
[87] Vgl. Stefan *Ganglbauer*, Christian *Stifter*, Robert *Streibel*, Kein Ort des Verdrängens (Wien 2010).
[88] Das Wort „Analphabeten“ wurde zur Jahrhundertwende nicht als diskriminierend verstanden und galt als die sachliche Bezeichnung für Menschen mit Lese- und Schreibdefiziten. Lehrgänge, in denen die Kulturtechniken Lesen und Schreiben vermittelt wurden, wurden in der Literatur dieser Zeit als „Analphabetenkurse“ bezeichnet, daher wird in dieser Arbeit der Ausdruck für die „Volksheim-Zeit“ ebenso übernommen.

Volksbildung; Festschrift zur Ausstellung in der Volkshalle des Wiener Rathauses vom 4. bis 25. Oktober 1987“, verweist auf ein Angebot, das sowohl wissenschaftlich als auch basisbildend ausgerichtet war:

> „Das gedruckte Verzeichnis der „Vorlesungen im „Volksheim“ führt für das Wintersemester 1906/07 neben dem wissenschaftlichen Angebot Kurse mit verschiedenen Anforderungsgraden in Englisch und Französisch an, aber auch Deutsch für Tschechen und Italienisch, darüber hinaus Kurse für Analphabeten, aber auch Schönschreiben und Zeichnen nach der Natur und Stimmbildung.“[89]

Emil Reich beschreibt das breitgefächerte Programm der Institution: „[...] denn unser Volksheim vermittelt nebeneinander die Kenntnisse der Volksschule, der Mittelschule und der Hochschule, natürlich für getrennte Hörergruppen...“[90] Eine ähnliche Formulierung findet sich auch bei Luitpold Stern. Er erwähnt in seinem 1910 erschienenen Buch „Wiener Volksbildung“ unter der Rubrik „Lehrplan“, dass es bereits in den Anfangsjahren Kurse für Analphabeten gegeben habe:

> „Das Volksheim beruht auf dem Dreistufensystem. Es ist Volks-, Mittel- und Hochschule: Volksschule denen, die überhaupt nicht schreiben und lesen können oder ihre vergessene Schulbildung auffrischen wollen, Mittelschule für die, denen die Arbeiterbildungsvereine und die Vorträge des Wiener Volksbildungsvereins schon zu wenig geben, und die Hochschule den Hörern der volkstümlichen Universitätskurse.“[91]

Die Aufgabenbereiche zwischen der offenen Universität und dem *Volksheim* waren abgegrenzt. Die Alphabetisierung fiel in den Aufgabenbereich des Arbeiterbildungsvereins und des *Volksheims*. Im Jahr 1910 lag die Rate der Halb- und Analphabeten im Alter über 10 Jahren bei durchschnittlich 18,7 Prozent.[47]

Kurse für Analphabeten gehörten in Ottakring offensichtlich von Anfang an zum Programm, da in einem Zeitungsartikel des Neuen Wiener Tagblattes vom 28. Jänner 1906 davon die Rede ist, dass im neu errichteten Volksheim

[89] Wilhelm *Filla*, Zwischen Arbeiterbewegung und Bürgertum. Die Wiener Volkshochschulen in der Monarchie und der Ersten Republik. In: Ursula *Knittler-Lux*, Bildung bewegt, 33.
[90] Emil Reich, Bericht des Schriftführers. In: 3. Jahresbericht des Verein „Volksheim“ zitiert nach Klaus *Taschwer*, Wissenschaft für viele. Zur Wissensvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildungsbewegung um 1900 (Wien 2002) 157.
[91] Luitpold *Stern*, Wiener Volksbildungswesen (Jena 1910) 79.

„vor einigen Wochen“, also bereits kurz nach der Eröffnung, Kurse für Analphabeten abgehalten wurden.[92]

Eine Trennung in Kurse für Personen mit Erstsprache Deutsch und solche mit Migrationsbiografie gab es allem Anschein nach nicht. Die „Alphabetisierungskurse“ wurden auf Deutsch gehalten. Hauptsächlich richteten sie sich an Deutsch-Österreicher, die trotz bestehender Schulpflicht Defizite im Lesen und Schreiben aufwiesen. Dazu kamen Arbeitsmigranten, die zumeist über fragmentarische Deutschkenntnisse verfügten, die sie im ungesteuerten Spracherwerb erworben hatten. Unter Bürgermeister Lueger war der Assimilationsdruck besonders groß und die Zuwanderer mussten sich sehr rasch Deutschkenntnisse aneigneten, um auf dem Arbeitsmarkt vermittelbar zu sein. Die Notwendigkeit zur Alphabetisierung in der Fremdsprache/Zweitsprache Deutsch stand daher außer Zweifel.

Gemäß dem Programm des *Volksheims*, für alle gesellschaftlichen Gruppen offen zu sein, die sich weiterbilden wollten, wurden schon im ersten Kursprogramm 1905/1906 Deutschkurse für Ausländer angeboten. Dabei handelte es sich zumeist um Zuwanderer aus Böhmen (Tschechen) [93] Überhaupt entfielen die höchsten Besucherzahlen im Schuljahr 1907/08 auf Sprachkurse, wobei die Deutschkurse und die Englischkurse mit über 800 Teilnehmern an der Spitze lagen. Die 19 naturwissenschaftlichen Kurse, auf denen der eigentliche Schwerpunkt des Kursprogramms lag, hatten im Vergleich dazu nur ein Auditorium von 400 Personen.[94] Dies verdeutlicht das große Interesse von Zuwanderern am Erlernen der deutschen Sprache.

Angesichts der großen Teilnehmerzahlen bei Deutschkursen und der hohen Analphabetenrate an den Rändern der Habsburgermonarchie liegt die Vermutung nahe, dass sich wohl unter den Besuchern der Deutschkurse Anwärter für „Analphabetenkurse“ befunden haben müssen. Oder zumindest solche, die ihre Lese- und Schreibkenntnisse auf Deutsch verbessern und festigen wollten. Lesen und Schreiben galten als getrennte Kompetenzen. Zahlreiche Dienstboten konnten zwar lesen, aber nicht schreiben. Für die in der ausgehenden Habsburgermonarchie massenhaft nach Wien strömenden

[92] Ein Kurs für Analphabeten. Vierzigjährige Abc-Schützen, In: Neues Wiener Tagblatt (28. Jänner 1906) 27.
[93] Ilkim *Erdost*, Bildung für alle. 125 Jahre VHS Wien (Wien 2012).
[94] Vgl. *Stern,* Wiener Volksbildung *(Jena 1910).*

Arbeitskräfte aus den nichtdeutschsprachigen Kronländern waren Alphabetisierungskurse von großer Bedeutung.

Die Alphabetisierungskurse wurden nicht immer in gleichem Umfang nachgefragt. Stern erwähnt, dass im ersten Jahr nach der Gründung der Volksuniversität der „Analphabetenkurs“ mit 4 Teilnehmern die schwächste Auslastung aller Lehrveranstaltungen gehabt habe.[95] Eine Begründung für die schwache Auslastung mag darin liegen, dass Alphabetisierung anfangs im Einzelunterricht durchgeführt wurde.

Grundlegende Kurse

Aus organisatorischen Gründen wurden einzelne Kurse zu Veranstaltungsreihen zusammengeschlossen. So entstanden nach Fachgebieten geordnet berufsfördernde Kurse, Frauenkurse, Kinderkurse sowie Hobbykurse. Ein Kurskonzept mit der Bezeichnung „Grundlegende Kurse“ umfasste in der Definition von Norbert Kutalek[96] in erster Linie deutsche Grammatik, Rechtschreiben und Rechnen, in etwa also jene Bereiche, die heute unter den Begriff „Basisbildung“ fallen. Die inhaltliche Klassifizierung der “Grundlegenden Kurse“ unterlag Veränderungen, wie folgende vier Beispiele zeigen.

- Im Kursprogramm von 1912/13 wurde der Deutschkurs für Tschechen nicht unter der Rubrik „Sprachkurse“ geführt, sondern unter dem Fächerbündel „Grundlegende Fächer“. Die inhaltliche Ausrichtung (Deutsche Rechtschreibung, Deutsch für Tschechen, Schönschreiben[97], Elem. Rechnen, Eng. Steongraphie) legt nahe, dass dieser Kurs sich an Tschechen mit Basisbildungsbedarf richtete. Der Deutschkurs für Tschechen war stark frequentiert. Schreibkurse, in denen die Fertigkeiten des Schönschreibens vermittelt wurden, hatten in einer Zeit, als der kaufmännische Schriftverkehr noch händisch geführt wurde, naturgemäß einen weit höheren Stellenwert als heute.

[95] Luitpold *Stern*, Wiener Volksbildungswesen (Jena 1010) 20.
[96] *Kutalek*, Wiener Volkshochschulen, 27.
[97] Kenntnisse im „Schönschreiben“ war Voraussetzung für die Führung kaufmännischer Bücher; im Gegensatz zur Handschrift.

- 1920 wurden die „grundlegenden Fächer“, als Fächerbündel, diesmal bestehend aus Deutsche Sprachlehre, Sprachbildungs- und Vortragskurs angeboten und von 4% der Teilnehmer belegt (250 in 4 Kursen).
- 1930/31 umfassten die „Grundlegenden Fächer“ Schreiben, Rechtschreiben, Sprechen, elem. Rechnen. Zusätzlich wurden separate Kurse „Deutsch für Ausländer“, diesmal als Sprachkurs geführt, angeboten.[98].

Es ist zu beobachten, dass sich der Inhalt und die Anforderungen der „Grundlegenden Fächer“ in diesem Zeitraum veränderten.
- Im Jahr 1950 etwa umfasste das Programm Rednerschulen, Sprechtechnik, die Vorbereitung auf die Arbeitermittelschule, Deutsch in 3 Stufen und Rechnen in 2 Stufen.

Den höchsten Anteil für die „grundlegenden Kurse“ gab es im Jahr 1912, schreibt Norbert Kutalek, seither sei der Bedarf stark zurückgegangen und heute[99] spielten „grundlegende Kurse“ keine Rolle, weil die meisten Menschen die Inhalte der „grundlegenden Kurse“[100] entweder bereits beherrschen, oder sie nicht bräuchten. Diese Einschätzung sollte sich leider nicht bewahrheiten.

2.1.4 Methoden

Hinsichtlich der Teilnehmerorientierung ist die Volkshochschule auch heute noch den hochstehenden Idealen der Gründerjahre verbunden. Hans Fellinger [101] geht in seinem 1969 veröffentlichten Beitrag „Zur Entwicklungsgeschichte der Wiener Volksbildung, eine Untersuchung bemerkenswerter Perioden der Volkshochschule Wien-Volksheim Ottakring“[102] auf die besonderen Bedürfnisse der erwachsenen Lernenden an der Volkshochschule ein.

> „ [...] Die Volkshochschule muss ihre Arbeit darauf einstellen und ihre methodisch-didaktische Form diesen Eigenschaften des Menschen anpassen. Das Raumklima der Volkshochschule, das Anschauungsmaterial, die Methode der leichten Verständlichkeit und ständigen Wiederholung sind die wichtigsten Elemente der Kursarbeit. Vor allem sind die Kursleiter das Um und Auf des Erfolges. Die Wiener Volkshochschule hat in langjähriger Arbeit, in vielen Seminaren und Tagungen, die Methode und volksbildnerische Form der Kursleiter weiterentwickelt. Der klare Aufbau, die Kennzeichnung der Zentralidee, die Analogie mit Erscheinungsformen des täglichen Lebens, die Wiederholung und Zusammenfassung sind die wesentliche Kennzeichnung dieser Arbeit und der besonderen Volkshochschulmethode. Der

[98] Hans *Fellinger*, Entwickungsgeschichte (Wien 1968) 203.
[99] der Text stammt aus dem Jahr 1969.
[100] Grundlegende Kurse umfassten einfaches Rechnen, Rechtschreiben, sprachlichen Ausdruck
[101] Hans Fellinger (1914-1972) war von 1952 bis 1970 Leiter der Volkshochschule Ottakring.
[102] *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 248.

> Kursleiter muss „vom Podium herab“, darf nicht „dozieren“, muss gleichsam ein „stets Lernender unter Lernenden“ sein.[103]

Richtungsweisend waren die Vortragsmethoden der „volkstümlichen Universitätsvorträge, die unter einem thematischen Zusammenhang zu Kursen weiterentwickelt wurden. Da von den Hörern keinerlei Kenntnisse vorausgesetzt werden konnten, musste an das Alltagswissen der Lernenden angeknüpft werden. Fremdwörter und Fachausdrücke mussten vorweg geklärt werden und Fragen der Zuhörer und Diskussion waren erwünschter Bestandteil des Vortrages. Die Kursleiter sollten sich nicht an überkommene Unterrichtsmethoden halten. Die Volkserziehung ließe ihre Lehrmethoden organisch aus sich selbst reifen, war die Devise.

Hinsichtlich der Alphabetisierung erforderte die ständig steigende Nachfrage, vom anfänglich angebotenen Einzelunterricht abzugehen und eine Methode zur Alphabetisierung größerer Gruppen zu entwickeln. Da die Zahl der Interessenten stetig zunahm, beschloss man, einen Kurs zu organisieren. An zwei Tagen in der Woche (Montag und Donnerstag) fanden die Kurse statt. In einer Zeitungsankündigung war zu lesen, dass der Kurs im Jahr 1907 eine Stunde lang, von 8-9 Uhr dauerte. An den anderen Wochentagen bestand die Möglichkeit, mit aktiven Mitgliedern des Vereins *Volksheim* das Lesen und Schreiben zu üben, es sollte also gleichzeitig gelernt und gelehrt werden. Die Kurse erstreckten sich über ein Semester.

In einem ausführlichen Bericht in der „Neuen Wiener Zeitung“ mit dem Titel „Ein Kurs für Analphabeten“[104] wird die Lehrmethode im Detail beschrieben. Man verwendete dieselbe Alphabetisierungsmethode, die auch an den Schulen für Kinder eingesetzt wurde und eine Schulfibel diente als Lesestoff. Zwar ging man auf die Bedürfnisse der Lernenden ein, der Unterricht wurde jedoch frontal abgehalten.
Jeder Buchstabe wurde zunächst vom Lehrer in Kurrentschrift an die Tafel geschrieben. Jeder einzelne Schüler, jede Schülerin wiederholte das Schriftzeichen anschließend zuerst an der Tafel und anschließend im

[103] *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 248f.
[104] Ein Kurs für Analphabeten. Vierzigjährige ABC-Schützen. In: Neue Wiener Zeitung (28. Jänner 1906) 7-8.

Schreibheft. Begonnen wird mit dem „I“, gefolgt von „M“ und „N“. Im Anschluss daran wurden die Buchstaben in die Worte „im“ und „in“ zusammengefasst. Bevor nicht alle Lernenden die Buchstaben erkannten und darstellen konnten, wurde nicht weitergegangen. Acht Personen nahmen an dem Kurs teil, sie hatten unterschiedliche Vorkenntnisse und nicht alle hatten Deutsch als Muttersprache. In diesem Kurs wurde binnendifferenzierend gearbeitet. Lernende, die den Kurs schön häufiger besucht hatten, wurden aufgefordert, zwei ganze Sätze zu schreiben.
Die Buchstaben wurden exakt nach der Vorlage des Lehrbuchs geformt. Auch bei der Leseübung hielt man sich an den schulüblichen Fibelunterricht. Der historische Zeitungsartikel erwähnte, dass der Lernfortschritt bei den Erwachsenen bedeutend schneller vor sich ging, als bei Volksschulkindern. Nach 6 absolvierten Unterrichtseinheiten können die Lernenden bereits den Fibeltext lesen. Am Ende des Kurses sollen die Lernenden in der Lage sein, „ein Lied von Mathias Claudius oder eine kleine Erzählung von Grimm oder Hey“[105] zu lesen.

Andere Wege der Alphabetisierung beschritt man zur gleichen Zeit beim Militär. Hier war das Problem drängend und man versuchte, eine Alphabetisierungsmöglichkeit für größere Menschengruppen zu finden. Zahlreiche Rekruten waren schlecht oder gar nicht alphabetisiert, daher ließ sich die Heeresführung diverse Methoden vorführen. Zwei der damals zur Diskussion stehenden Methoden seien hier erwähnt, da das Neue Wiener Tagblatt vom 1. August 1905 unter dem Titel „Analphabetenfrage“[106] davon berichtete.
In Ungarn nahm sich Julius Gabel[107], ein Lehrer an der Budapester Kommunalschule dieses Problems an. Die Methode, mit der erwachsene Menschen das Lesen und Schreiben erlernen sollten, wurde als „nicht schnell, aber leicht“ beschrieben. „Er demonstrierte seine Methode, nach welcher man in einer Lektion einige Buchstaben und das Zusammensetzen derselben in Silben erlernen kann.“ Der Autor dieses Artikels stellte abschließend die kritische Frage, inwieweit mithilfe dieser Methode auch das Lesen von

[105] Hermann *Menkes*, Wie Große lesen und schreiben lernen. Eine Unterrichtsstunde im Volksheim In: Neues Wiener Journal 2. Februar 1908 3.
[106] Die Analphabetenfrage In: Neues Wiener Tagblatt (1. August 1905) 4.
[107] Redakteur der „Ungarischen Wochenschrift“

Gedrucktem (in Fraktur) und Handschrift (in Kurrentschrift) vermittelt werden könne.
Die Methode versprach, „binnen einiger Minuten die schwierigsten Buchstaben des Abc mit Leichtigkeit und sicherer Hand niederschreiben und die Buchstaben auf der Wandlesetafel mit eben solcher Geübtheit zusammenfassen zu lassen“.[108]

In Kroatien hat Franz Anderlic mit einer anderen Methode auf sich aufmerksam gemacht. Der Lehrer an der königlichen Übungsschule in Agram (heute: Zagreb) stellte eine Methode vor, die ohne ausgebildetes Lehrpersonal auskam. Bewundert wurde der Methodiker für seine „Geduld und die besondere Gabe, die Lernenden ganz zu beherrschen und mit dem temperamentvollen Vortrage zu fesseln.“ In 10 Stunden, so wird berichtet, könne eine Versuchsgruppe ohne Mühe lesen und schreiben, die Begabteren sogar geläufig. Einer der Absolventen sei sogar in der Lage gewesen, den anderen Unterricht zu erteilen, wird in dem Artikel berichtet. Unterstützt wurde der Vortrag durch 10 Tabellen, die durch Bilder erläutert wurden, das war das ganze Material, dessen Anderlic sich bediente. Leider findet sich kein näherer Hinweis auf den Inhalt der Tabellen, es könnte sich um Anlauttabellen gehandelt haben.
Über den Ablauf des Unterrichts und den tatsächlichen Erfolg dieser Methoden lassen sich nur Mutmaßungen anstellen. Textbeispiele aus Schülerhand sind jedoch von AbsolventInnen des Kurses im *Volksheim* erhalten. (Siehe Abschnitt „Lernende“, S. 44.)

2.1.5 Lehrende

Trugen in den ersten Jahren im Volksheim am Loritzplatz sowohl Volks- und Bürgerschullehrer, als auch Universitätsprofessoren unentgeltlich vor, so änderte sich das mit den „Volkstümlichen Universitätsvorträgen“. Die Vortragenden kamen nicht mehr ausschließlich aus idealistischen Erwägungen, sondern erhielten ein durch staatliche Zuschüsse ermöglichtes „angemessenes“ Honorar.[109] Schlecht bezahlte Dozenten und Assistenten der

[108] Analphabetenunterricht in Verwundetenspitälern. In: (Neuigkeits-) Welt Blatt (14. März 1915) 9.
[109] *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, 347.

Universität Wien konnten damit ihr Einkommen aufbessern. Das Honorar betrug für einen University Extension-Kurs etwa 100 Gulden, stellte also eine willkommene Erhöhung des Einkommens dar.

Eine egalitäre Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden wurde im Volksheim unterstützt. Ludo Hartmanns wies seine Unterrichtenden darauf hin, dass ein Lehrer nicht den Anspruch auf unbedingte Autorität erheben dürfe, und niemals vergessen dürfe, dass ihm ein Gleichberechtigter gegenübersitzt[110].

Unter den zahlreichen Universitätsdozenten, die im Volksheim unterrichteten waren klingende Namen wie Hans Kelsen oder Ludo Hartmann, Marie von Ebner-Eschenbach, Ferdinand von Saar, Graf Albrecht von Wickenburg, die Anatomen Zuckerkandl und Tandler, der Biologe Paul Kammerer, der Geologe Sueß, und der Nationalökonom von Philippovich. Im ersten Kursprogramm des Jahres 1901 wird Eugenie Schwarzwald als Lektorin in der Vortragsreihe „Deutsche Sprache“ angeführt. Gleichberechtigt unterrichteten Hochschullehrer, Doktoren, Ingenieure, Mittelschul- und Volksschullehrer, Studenten und Studentinnen, Mittelschulprofessoren und Gelehrte.[111] Von Univ.-Prof. Dr. Friedrich Becke wird bei der Jahreshauptversammlung 1920/21 der „entsprechende Energieaufwand“ der Lehrkräfte und Vertrauens-personen [112] gelobt, „die unter geradezu vorbildlicher Hingebung und Uneigennützigkeit ihre dankbare Aufgabe lösten“.

Ab 1922 förderte die Arbeiterkammer Stiftungskurse, für die sie auch die Lehrerhonorare übernahm. Diese Kurse wurden mit 5 Schilling pro Stunde entlohnt, zuvor waren es nur 3 Schilling gewesen.[113] Reich werden konnte man als Dozent davon nicht.
Das Augenmerk der Unterrichtenden war nicht vorrangig auf ihr Dozentenhonorar ausgerichtet, sondern auf die Überzeugung, die Bevölkerung durch Bildung zu geistiger Reife zu bringen, um eine bessere Zukunft

[110] Vgl. *Stern*, Wiener Volksbildung, 46-48.
[111] Vgl. *Fellinger* , Entwicklungsgeschichte, 130.
[112] Vertrauenspersonen waren gewählt Hörervertreter, die als Ordner, Vorführer oder Hausarbeiter in Erscheinung traten. Vgl. Fellinger, Entwicklungsgeschichte, 192.
[113] *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 138.

herbeizuführen. Emil Reich und Ludo Hartmann setzten das Konzept der wissenschaftlichen Volksbildung ehrenamtlich um. Friedrich Becke schließt seine Rede mit: „An unserer unermüdlichen Arbeit soll es dabei nicht fehlen." Anders ist es nicht erklärbar, dass die Vereinsmitglieder, Dozenten, Vertrauenspersonen durch zahllose unbezahlte Arbeitsstunden zur Verwirklichung des *Volksheims* beitrugen.
Gelegentlich wurden von staatlicher Seite Mittelschullehrer zur Verfügung gestellt. Dem Wunsch Hartmanns, der Staat möge die Volkshochschulen erhalten, wurde jedoch nicht entsprochen. Wohl erkannte man in der Ersten Republik die Wichtigkeit der Volksbildung an, eine finanzielle Förderung blieb aber aus. Nach dem Krieg wurde die Bildungstätigkeit wieder aufgenommen. Die Volksbildner waren häufig Lehrer und Schuldirektoren, die nebenberuflich und immer wieder auch unentgeltlich arbeiteten.

Die Einführung des Kurses für Analphabeten war 1906 eine Neuerung. Die ersten Unterrichtenden in den Analphabetenkursen waren der Jusstudent Gustav Spiegler und Robert Plohn, Assistent am technologischen Gewerbemuseum. Besondere Sensibilität der Kursleiter war und ist im Umgang mit den KursteilnehmerInnen angebracht. „Es sei den Menschen peinlich, entsprechende Mängel einzugestehen", schreibt M. Kutalek, „hieraus sei verständlich, dass Volkshochschullehrer der grundlegenden Fächer ein besonders gut entwickeltes Taktgefühl brauchen."[114]

2.1.6 Lernende

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sollte ein demokratisches sein, es sollte die Barrieren zwischen ihnen abbauen und es durfte keinesfalls eine unkritische Autoritätsgläubigkeit befördern.

Für die bildungsbenachteiligten Arbeiter und Arbeiterinnen, die in Ottakring lebten, öffnete sich durch das *Volksheim* eine Tür in eine andere Welt, die ungeahnte Möglichkeiten durch Bildung verhieß. Sie konnten dort ihren Nachholbedarf an elementaren Schulkenntnissen befriedigen. Hans Fellinger,

[114] Vgl. Norbert *Kutalek*, Die Wiener Volkshochschulen, 48.

der die Volkshochschule Ottakring von 1952 bis 1970 leitete, beschäftigte sich eingehend mit der Geschichte der Institution:

> „Die dort lebenden sozial Unterprivilegierten mit einer noch kurzen und unvollständigen Schulbildung, mit einem noch beachtlicherem Anteil von Analphabeten, waren die bildungshungrigen Außenseiter, für die das Volksheim eine wunderbare Stätte der Erfüllung ihrer Wünsche bedeutete." [115]

Die Halb- und AnalphabetInnenrate der über Zehnjährigen lag in Wien bei 18,7%. Besonders die bildungsbenachteiligte und sozial schlechtgestellte Arbeiterschicht profitierte vom Angebot des *Volksheims*. [116]

Über die Männer und Frauen, die an den Analphabetenkursen teilnehmen, führte man seitens der Volkshochschule keine separaten Aufzeichnungen. Die Statistik gibt jedoch folgende Auskunft: 1912 war das Einzugsgebiet der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen zwar ganz Wien, knapp 60 % kamen jedoch aus der Umgebung, eine helbe Gehstunde entfernt. 62% waren Männer, 38% Frauen. Beamte und Angestellte dominierten die Kurse, gefolgt von Arbeitern und Lehrlingen. [117]

Über die soziale Stellung der TeilnehmerInnen in den Alphabetisierungskursen des *Volksheims* gibt das „Neue Wiener Tagblatt" vom 28. Jänner 1906 Auskunft. Etliche KursteilnehmerInnen gaben in diesem Artikel ihre Berufe an: Tischlergehilfe, Schlossergehilfe, Näherin, Hutmacher und Hausierer wurden genannt. Alle KursteilnehmerInnen gehörten dem Arbeiterstand an und waren über 35 Jahre alt. Auch in einem zwei Jahre später erschienen Zeitungsartikel[118] wurden die Teilnehmerinnen als Frauen, „vorgerückten Alters" beschrieben. Die Männer, die am Kurs teilnehmen, waren junge Handwerksgesellen, Diener, auch ein Bediensteter bei der Straßenbeleuchtung war darunter. Manch einer war in freien Berufen tätig. Die Herausforderungen des Arbeitslebens machten ihnen früher als den Frauen die Notwendigkeit, die Kulturtechniken zu erlernen, bewusst.

---

[115] Vgl. *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 172.
[116] Vgl. Thomas *Dostal*, 2003: „Die Teilnahme an der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkhochschulbewegung im Wien des ‚Fin de siecle". In: Schlutz, Erhard, Heinrich Schneider (Hg.) Teilnehmende in der Erwachsenenbildung (Wien 2003).
Thomas *Dostal*, 50 Jahre –Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen. Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen (St.Pölten 2007).
[117] *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 173.
[118] Hermann *Menkes*, Wie Große lesen und schreiben lernen. Eine Unterrichtsstunde im Volksheim In: Neues Wiener Journal (2. Februar 1908) 2.

Damals wie heute waren die LernerInnengruppen heterogen. Nicht alle TeilnehmerInnen hatten Deutsch als Muttersprache. Es kann davon ausgegangen werden, dass viele ArbeitsmigrantInnen aus Galizien über keine oder rudimentäre Lese- und Schreibkenntnisse verfügten. Das „Neue Wiener Journal“[119] berichtet von einem Mann, der im Volksheim lesen und schreiben lernte. Früh verwaist, war er aus Galizien nach Wien gekommen. Er betrieb einen kleinen Hausierhandel, und wurde als jemand beschreiben, der „schwer spricht“, vermutlich mit starkem Akzent. Erwähnt wurde auch ein Kursteilnehmer mit Russisch als Erstsprache, der auf Hebräisch alphabetisiert war, nach heutigem Sprachgebrauch ein klassischer Zweitschriftenlerner.

Die Gründe für die Bildungsdefizite lagen zumeist nicht im Einflussbereich der Betroffenen. Als Kinder kamen sie früh in Arbeit, im Dorf gab es oft keine Schule, viele Eltern lehnten einen Schulbesuch schlichtweg ab. Auch Trotz und Verwahrlosung, frühe Verheiratung und Kinder wurden als Gründe, die den Schulbesuch verhinderten, genannt. Ein Zuwanderer aus Ungarn berichtete, in seinem ungarischen Herkunftsdorf war man einfach der Überzeugung gewesen, lesen und schreiben zu lernen sei nicht nötig, schon gar nicht auf Deutsch.
In Regionen, in denen Schulbesuch möglich gewesen wäre, wurde auch immer wieder von Scham oder Schande berichtet, die mit dem Analphabetentum verbunden waren.

Die Motivationen, einen „Analphabetenkurs“ zu besuchen, waren vielfältig. Luitpold Stern berichtet von einem 36-jährigen Hausierer, der sich mit der Bitte, ihn lesen und schreiben zu lehren an die „*Volksheimler*“ wandte: Seine Tochter gehe in die erste Volksschulklasse und die Lehrerin habe ihn angewiesen, nun schäme er sich vor seinem Kinde.“[120] Ein anderer Kursteilnehmer gab als Grund für den Kursbesuch an, er wolle seine Memoiren schreiben, ein weiter wollte sein Kind beim Lernen unterstützen. Eine 54-jährige Frau lernte lesen und schreiben, um ihrer Tochter, die als Dienstmädchen in der Fremde lebte, Briefe schreiben zu können. „Wie sie mit Unterstützung eines Studenten zum

[119] Hermann *Menkes*, Wie Große lesen und schreiben lernen. Eine Unterrichtsstunde im Volksheim In: Neues Wiener Journal (2. Februar 1908) 2.
[120] *Stern*, Wiener Volksbildungswesen, 89.

ersten Mal einige Zeilen ihrer Tochter zu schreiben vermochte, weinte sie vor Freude“, beschreibt Stern die Situation der Kursteilnehmerin.[121] Mehrfach wurde genannt, dass sich die Leute vor den eigenen Kindern schämten, die in der Schule ganz selbstverständlich das Lesen und Schreiben gelernt hatten. Eine Stigmatisierung der Analphabeten fand bereits zu dieser Zeit statt. Dazu kam die Hilflosigkeit, die auch heutige Zuwanderer empfinden, wenn sie sich, in der Großstadt Wien lebend, die Straßenschilder vorlesen lassen müssen.

Anlässlich des zehnjährigen Bestehens des *Volksheims* erschien die Festschrift „Der Weg ins Licht“. Die 25 Beträge wurden von den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen verfasst, einer davon war der Schlossergehilfe Anton Swoboda. Er schreibt, er sei im August 1903 nach Wien gekommen. Der Gewerkschaftsverein der Metallarbeiter habe ihn auf das *Volksheim* aufmerksam gemacht.

> „Ich sprach schlecht deutsch und konnte weder lesen noch schreiben, ich hatte ja nur eine einklassige Volksschule in Böhmen besucht. Zunächst besuchte ich den Kurs für die deutsche Sprache, dann mehrere Kurse und Vorträge, die ich für meinen Beruf und für meine geistige Bildung für gut und notwendig hielt, wie Schönschreiben, Geometrie, Algebra und Zeichnen nach der Natur“[122]

Die Kurse im *Volksheim* waren aufbauend angelegt. Hatte man die Elementarstufe bewältigt, stand einer Weiterbildung in der volkstümlichen Universität – je nach Interessenslage - nichts im Weg.
Als beispielhaft wird der Fortschritt eines Goldmachers beschrieben, der zu Beginn seiner Ausbildung kaum Ziffern lesen konnte und seine Bildung innerhalb von vier Jahren so weit vervollständigte, dass er späterhin in der Lage war, Gleichungen zweiten Grades zu lösen.

Auf die Frage, wie die Lernenden auf die Kurse aufmerksam wurden, bieten sich mehrere Antworten an. Die Lernenden wurden durch Plakate, die in den umliegenden Bezirken angebracht worden waren, auf die Lehrveranstaltungen aufmerksam. In den Tageszeitungen wurden die Veranstaltungen angekündigt, aber auch in Fachzeitschriften wie „Der Österreichische

[121] *Stern*, Wiener Volksbildungswesen, 90.
[122] Anton *Swoboda* In: Der Schritt ins Licht. Dem Volksheim zum zehnten Jahrestag (Wien 1911) 15.

Metallarbeiter."[123] Zusätzlich sorgte Mundpropaganda für Publikumszuwachs. Vorträge zu populären Themen, Rezitationsabende und Konzerte dienten dazu, Menschen die Schwellenangst und die Scheu vor der Bildungseinrichtung zu nehmen.

Um möglichst vielen Menschen die Teilnahme an den Kursen zu ermöglichen, sollten die Kurse für Mitglieder kostenlos angeboten werden. Im Schuljahr 1912/13 zahlten lernende Mitglieder 3-6 Kronen Mitgliedsbeitrag. 1921 lagen die Kursgebühren für „lernende Mitglieder" bei 120 Kronen[124], durch die Inflation lag der Kursbeitrag zu Jahresende bei 800 Kronen.[125]
1925 erfolgte die Umstellung auf Schilling. Für Sprachkurse musste man im Volksheim 1929/30 5 Schilling[126] pro Semester bezahlen.[127] An den regulären Kursen konnte man mit einer Jahreskarte um 8 Schilling teilnehmen. Lehrbücher lagen in der Bibliothek zur Benutzung bereit, wobei die intensivste Nutzung auf Bücher für Sprachen und Mathematik fiel.

1910 ging Emil Reich davon aus, dass 45% der Hörer der industriellen Arbeiterschaft angehörten. Klaus Taschwer sieht den „Anspruch und die Realität der Wiener Volksbildner auseinanderklaffen". Er stellt fest, dass die Arbeiter und Arbeiterinnen nicht in dem erhofften Ausmaß an der Volksbildung teilnahmen und es überdies eine relativ hohe Drop-out-Rate bei den Bildungsveranstaltungen gab. „Nicht einmal die Hälfte der ArbeiterInnen die begonnen hatten, hielten um die Jahrhundertwende auch bis zum Ende durch."[128] Der Kurs verlangte den Teilnehmenden viel Durchhaltevermögen ab. Etliche ältere, schwer arbeitende Kursteilnehmer wie Fuhrwerker oder Lastarbeiter resignierten und brachen den Kurs ab. Jüngere Männer waren offenbar motivierter, die Anstrengungen des Unterrichts auf sich zu nehmen.

---

[123] Vgl. Klaus *Taschwer*, Wissenschaft für viele (unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien, 2002) 168.
[124] Zum Vergleich: Eine Mitgliedschaft im Bienenzüchterverein Salzburg kostete 1912 2 Kronen, 1921 40 Kronen, am Jahresende 250 Kronen. www.imkerhof-salzburg.at/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=276&Itemid=104 (10. Jänner 2017).
[125] *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 186.
[126] Zum Vergleich: Der Preis für einen Tagesfahrschein in Wien lag bei 24 Groschen. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Stra%C3%9Fenbahn (10.1.2017).
[127] *Fellinger*, Entwicklungsgeschichte, 200.
[128] *Taschwer*, Wissenschaft für viele, 168.

2.2 Die Phase *AlphaZentrum* für Migrantinnen der VHS Ottakring (1992-2011)[129]

Das UNESCO-Jahr der Alphabetisierung brachte 1990 das Thema „Alphabetisierung“ in das Bewusstsein der Öffentlichkeit und setzte ein Schlaglicht auf die Problematik des „funktionalen Analphabetismus“. Die Industrienationen Europas mussten zur Kenntnis nehmen, dass Analphabetismus nicht ausschließlich ein Problem der Dritten Welt war.

Im Sommersemester 1990 begann man unter der Federführung von Elisabeth Brugger und Antje Doberer-Bey in der Volkshochschule Floridsdorf Kurse für deutschsprachige Analphabeten anzubieten. Aus Sicht der kognitiven Abläufe funktioniert die Alphabetisierung von Personen mit Erstsprache Deutsch und jenen mit anderen Erstsprachen völlig gleich. Es stellte sich folglich die Frage, ob man beide Gruppen gemeinsam unterrichten sollte. Eine gemeinsame Alphabetisierung mit MigrantInnen wurde von den Wiener Volkshochschulen zwar angedacht, jedoch rasch wieder verworfen. Lernende mit der Erstsprache Deutsch arbeiteten zumeist an einer Verbesserung ihrer bereits grundlegend vorhandenen Lese- und Schreibfähigkeit, wohingegen es sich bei der Zielgruppe der VHS Ottakring häufig um Menschen handelte, die nie eine Schule besucht hatten. An der VHS Ottakring hatte man daher begonnen, ein separates Angebot zu entwickeln, das sich speziell an AnalphabetInnen mit Migrationsbiografie richtete. Die methodisch-didaktischen Herangehensweisen der Volkshochschule Floridsdorf und der Volkshochschule Ottakring hatten sich weit voneinander entfernt. *Überdies lässt sich sagen, dass die Zielgruppe für die deutschsprachige Alphabetisierung schwerer zu erreichen sei.* Monika Ritter erklärt die Schwierigkeiten: *„Die Leute haben neun Jahre Schulpflicht hinter sich und für sie ist es mit einem Makel behaftet, nicht lesen und schreiben zu können. In der Gesellschaft sind sie stigmatisiert, das Problem wird daher versteckt. Man geht auch nicht in einen Alphabetisierungskurs in der Nachbarschaft, sondern möglichst weit weg.“*[130]

[129] Die in Kursivschrift eingefügten Textteile sind dem verdichteten Interview mit Monika Ritter entnommen. Der komplette Text findet sich im Anhang dieser Arbeit.
[130] Monika *Ritter*, Interview, 16.

Ein schlüssiges Konzept für die Alphabetisierung von Menschen mit nichtdeutscher Erstsprache war bis dahin in den Wiener Volkshochschulen nicht vorhanden. Eine spezielle Ausbildung für Alphabetisierungs-pädagogInnen mit Schwerpunkt DaF/DaZ gab es damals nirgendwo in Österreich. Jede/r TrainerIn musste ihr/sein Wissen eigenständig aus der Fachliteratur erwerben oder aus der Grundschulpädagogik ableiten. *Monika Ritter erzählt, sie habe sich damals bemüht, die gesamte verfügbare Literatur über Alphabetisierung zu lesen.*

Da sich der Bedarf an Alphabetisierungskursen für MigrantInnen häufte, stellte sich Monika Ritter mit Ihrem Team an der VHS Ottakring der Herausforderung, ein Gesamtkonzept zu erstellen und wurde dadurch zur gefragten Expertin für die Alphabetisierung in der Fremdsprache/Zweitsprache Deutsch in Österreich. In dem von mir geführten Interview erzählte Frau Ritter ihre persönliche Sichtweise auf die Entstehungsgeschichte des *AlfaZentrums* Ottakring.
Um ihre Aussagen in das textlich passende Umfeld einzufügen und zugleich die Zuordnung zu den Quellen zu erleichtern, wurden die Aussagen von Frau Ritter, die unserem Interview[131] entnommen wurden, im Folgenden durch *Kursivsetzung*[132] gekennzeichnet.

Vor ihrer Arbeit als freiberufliche Trainerin an der VHS Ottakring hatte M. Ritter bereits an verschiedenen Volkshochschulen als Deutschlehrerin (DaZ) und für das BFI (Berufsförderungsinstitut) gearbeitet. Beim BFI war sie bis 1994 in Deutschkursen für das Arbeitsmarktservice (AMS) tätig gewesen. Es gab dort mehrere Kursstufen und ein sehr engagiertes Team, das auf den Alphabetisierungsbedarf vieler KursteilnehmerInnen aufmerksam geworden war. Für das BFI erstelle sie das erste Konzept für eine Kombination aus Alphabetisierungs- und Deutschkurs. Dieser Kurs fand fünfmal in der Woche statt und dauerte zumindest ein halbes Jahr. Im ersten Teil lag der Schwerpunkt auf Deutsch-mündlich, damit die Schwierigkeit mit dem Lesen und Schreiben die Lernenden nicht davon abhielt, Deutsch zu lernen. In diese Zeit fiel Frau Ritters Fremdsprachenwachstum-Ausbildung[133]*.*

[131] Das verdichtete Interview befindet sich im Anhang dieser Arbeit.
[132] Die Zahl in der Fußnote benennt die Interview-Frage, auf die sich die Textstelle bezieht.
[133] *Ritter*, Interview, 4.

Sie unterrichtete zu dieser Zeit noch im BFI und gleichzeitig in einem muttersprachlichen Alphabetisierungskurs auf Deutsch in der VHS Floridsdorf. Obwohl das Lautieren bei der Alphabetisierung in der Muttersprache genauso funktioniert, scheiterte eine Implementierung der neuen Technik an der Skepsis der Leiterin der VHS Floridsdorf. Eine spezielle Methode wurde dort nicht angewendet. Die Wahl der Mittel sei mehr oder weniger den KursleiterInnen überlassen gewesen. Es sei viel experimentiert worden und es habe viel Austausch in Team gegeben. Die besten Ergebnisse wurden weitergegeben. In den Kursen waren kleine Gruppen von 4 – 10 Lernenden, aber das Niveau war sehr unterschiedlich. Die Schwierigkeit lag in der Heterogenität der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen. Es gab Fortgeschrittene mit Rechtschreibproblemen und welche, die keine Buchstabenkenntnisse hatten, im gleich Kurs. Auch wenn man auf Deutsch kommunizieren konnte, war es schwierig, jedem etwas anzubieten. [134]

Ende der 1980er-Jahre machte sich in den Deutschkursen für MigrantInnen ebenfalls ein Alphabetisierungsbedarf bemerkbar. In den 1990er-Jahren wies Ottakring den höchsten Ausländeranteil Wiens auf. Viele von ihnen hatten bereits versucht, an einem Deutschkurs teilzunehmen, waren aber an ihren mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen gescheitert und hatten daher den Kurs abgebrochen. Als nun in Ottakring Alphabetisierungskurse angeboten wurden, machte sich der Rückstau bemerkbar. *Der Bedarf an Alphabetisierungskursen war nicht plötzlich explodiert, sondern plötzlich sichtbar geworden, man konnte nun die Zielgruppe besser erreichen,*[135] erklärt Monika Ritter die Situation.

Wie kam es zum Schwerpunkt „Alphabetisierung“ und zur Gründung des *AlfaZentrums* Ottakring? Zur Beantwortung dieser Frage macht es Sinn, bei den Vorgängern des *AlfaZentrums* am Standort Volkshochschule Ottakring zu beginnen.

Zuvor gab es an der VHS Ottakring den Verein „Miteinander Lernen“, der auch den einen oder anderen Alphabetisierungskurs machte. Alphabetisierung war ein Thema, das kaum bewusst wahrgenommen wurde. Ausgenommen, wenn

[134] *Ritter*, Interview, 16.
[135] *Ritter*, Interview, 12.

es einzelne Unterrichtende oder einen Verein gab, die sich besonders engagierten und genau hinschauten. Als Beispiel nennt Monika Ritter den Verein „Miteinander Lernen", der mit türkischen Frauen arbeitete. Dort wurden Konzepte für türkische Frauen entwickelt. Es wurde zuerst türkisch alphabetisiert und dann wurde langsam ins Deutsche übergegangen. [136]

Kurse für Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch gab es an der VHS Ottakring ab 1991, damals unter dem Namen ALO (Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring, später AlfaZentrums für MigrantInnen"), gleichzeitig mit „HALO" (Hauptschulabschluss-Lehrgang Ottakring, ab 1992 JUBIZ, Jugendbildungszentrum).[112] Auch im JUBIZ, wo Jugendliche von 15 bis 25 Jahren in drei Lehrgängen ausgebildet wurden, wurde Alphabetisierungsarbeit geleistet. Zwei Jahre nach seiner Gründung unter anderer Leitung stieg Monika Ritter in das Projekt „Alphabetisierung mit MigrantInnen" ein.
Mit ihrer Übernahme des Alphabetisierungsprojektes an der VHS Ottakring wurden Kurse in der Kombination „Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung" angeboten.[137] Da die Zielgruppe schwer erreichbar war, verteilte sie das Informationsmaterial in Ottakring persönlich. *Sie erzählt, sie habe die Kurse vor Ort sehr offensiv beworben. Sie war damals für 30 Stunden angestellt. In dieser Zeit, erinnert sie sich, habe sie auch die Beratungen selbst gemacht. Sehr rasch hätten sich 4 Gruppen gebildet, die schnell gewachsen seien.*[138]

Auf die Frage, warum die Alphabetisierungskurse in der VHS Ottakring entstanden seien, erinnert sich Frau Ritter, dass es dort
Nähkurse von „Miteinander Lernen" gegeben habe, um in diesem Bezirk ein niederschwelliges Angebot für türkische Frauen zu bieten. Nähen und Deutschunterricht gingen dann ineinander über. Sie geht davon aus, dass es sich bei den Alphabetisierungskursen eher um Einzelinitiativen vom Menschen, die in diesen Projekten arbeiteten, gehandelt habe[139]*.* Reine Frauenkurse zu veranstalten hätte sich demnach angeboten, man entschied sich dann aber

[136] *Ritter*, Interview, 7.
[137] http://www.monikaritter.at/wa_files/07Ausbildung_Waxmann.pdf Zugriff am 2.11.2016, 21:33 (Ritter, Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien: Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen 2016)
[138] *Ritter*, Interview, 7.
[139] *Ritter*, Interview, 2.

dagegen: *„Es gab auch Überlegungen, Kurse ausschließlich für Frauen zu veranstalten; waren doch drei Viertel der Personen mit Lese- und Schreibdefiziten Frauen. Es stellte sich jedoch die Frage, wie dann mit den wenigen Männern zu verfahren sei, die auch nicht lesen und schreiben können."*
Mario Rieder war zu der Zeit an der VHS Ottakring Bereichsleiter. Wie Frau Ritter hatte auch er in Berlin die Alphabetisierungs- und Hauptschulabschlusskurse gesehen und hier implementiert. Er und Frau Ritter, die noch beim BFI arbeitete, hatten einen regen Austausch. Gemeinsam kamen sie dann zu dem Entschluss, in einer Institution Kurse anzubieten, die offen für Männer und Frauen aller Nationalitäten, für Anfänger und Fortgeschrittene seien. [140]

Ottakring wurde deshalb als Standort für die Alphabetisierung ausgewählt, weil das Team um Monika Ritter damals dort wirkte. Ein weiterer Grund war, dass die Zielgruppe dort war. Meine Interviewpartnerin begann als Unterrichtende in der Brigittenau, danach in Floridsdorf und kam anfangs als Kursleiterin nach Ottakring. Die KursleiterInnen wurden dorthin geschickt, wo die Deutschkurse gebraucht wurden und daraus haben sich die Alphabetisierungskurse entwickelt. Eine Förderung „von oben" habe es nicht gegeben, ganz im Gegenteil, man habe immer um die Finanzierung der Kurse kämpfen müssen, erzählt M. Ritter[141]*.* Einen konkreten Auftrag zur Herausbildung einer Institution, die sich mit der Basisbildung erwachsener MigrantInnen beschäftigen sollte, gab es von offizieller Seite nicht. *Der Wunsch, Alphabetisierungskurse anzubieten, kam nicht von „oben", also von einer öffentlichen Stelle, sondern von Monika Ritter und Mario Rieder*[142]*.*

Initiativen im Bereich Alphabetisierung erfolgten in dieser Zeit zumeist durch Einzelinitiativen in einem „bottom-up-Prozess". Man versuchte, Basisbildung im Einzugsbereich der VHS Ottakring attraktiv zu machen.
Eventuell auftretende Schwellenangst wurde - und wird auch noch heute - durch Kursformate wie „Deutsch im Park" abgebaut. Angebote wie die

[140] *Ritter*, Interview, 7.
[141] *Ritter*, Interview, 15.
[142] Mario *Rieder* war von 1995 bis 2003 Abteilungsleiter Sprachen und 2. Bildungsweg an der VHS Ottakring.(http://www.mariorieder.at/about.html, (26.Dezember 2016)

Vorbereitungslehrgänge für die Studienberechtigungsprüfung und ein vielfältiges Fremdsprachenangebot an der VHS Ottakring richteten sich an Angehörige der Mehrheits- sowie der Minderheitenkultur.

In ihrem Kursangebot reagierte die Volkshochschule auf den Zuzug von „Gastarbeitern“ in den Arbeiterbezirk Ottakring. Von pädagogisch-didaktischer Seite her stelle sich die Frage, wie man den erwachsenen, oft lernungewohnten MigrantInnen einen auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Unterricht bieten könne.

Exkurs: Pädagogik

Als Antwort darauf hatte man in der Erwachsenenbildung der 1970er-Jahre auf die „Ausländerpädagogik“ gesetzt. Sehr rasch hatte man erkannt, dass der Fremdsprachenunterricht, wie er im Schulunterricht praktiziert wurde, sich als nicht zielführend erwies. Mit Hilfe der „Ausländerpädagogik“ versuchte man einerseits, die Zugewanderten zu integrieren/assimilieren, berücksichtigte gleichzeitig das genau gegenteilige Ziel, nämlich, sie auf die Rückkehr in das Herkunftsland vorzubereiten. Man versuchte, die Defizite auszugleichen, wobei der Maßstab das österreichische System war.
Als Reaktion auf die Kritik an dem kompensatorischen Ansatz der „Ausländerpädagogik“ entwickelten sich in der Folge Konzepte zum „Interkulturellen Lernen“. Der Austausch zwischen autochthoner Bevölkerung und Zuwanderern sollte angeregt und Angebote zur Weiterbildung gemacht werden. Ein gemeinsames Lernen von beiden Bevölkerungsgruppen war das Ziel. Die Volkshochschule Ottakring bot sich schon auf Grund ihrer Tradition als Ort der interkulturellen Bildung und Begegnung der Kulturen an. Durch die Förderung von Toleranz, Akzeptanz und dem Interesse an der jeweils anderen Kultur sollte das Zusammenleben verbessert werden. Das Bedürfnis, vorhandene Bildungsdefizite zu beseitigen, war unter MigrantInnen gegeben und dieser Herausforderung begegnete man an der VHS Ottakring mit speziell auf Zuwanderer abgestimmten Sprachkursen und Basisbildungskursen.

In den 1980-er-Jahren wurde die Stadtteilarbeit in Zusammenarbeit mit der Universität Wien forciert. Man versuchte, wissenschaftliche Arbeit mit der

Volkshochschule zu verknüpfen und die Zielgruppe einzubeziehen. Dazu dienten wissenschaftliche Veranstaltungen mit internationaler Besetzung.
Als ein Schwerpunkt der VHS Ottakring entwickelte sich die Bildungsarbeit mit Zuwandererfamilien. Dazu zählten Vorschulbetreuung, Mama-lernt-Deutsch-Kurse, ein umfangreiches Kursangebot an Deutsch als Fremdsprache bis hin zu Seminaren zu Fragen wie Mulitkulturalität und Rassismus.[143] Im Jahr 1992 wurde mit der Gründung des JUBIZ (Jugendbildungszentrum an der VHS Ottakring) ein Angebot, speziell für junge Erwachsene entwickelt, um die Chancengleichheit für Jugendliche innerhalb der österreichischen Gesellschaft zu fördern. Für Jugendliche wurde dort eine separate Alphabetisierungsschiene eröffnet, um auf ihre Bedürfnisse besonders eingehen zu können. Damit Erwachsenenbildung nicht bestehende Ungleichheiten verstärke, müsse sie versuchen, jene Bevölkerungsgruppen, die kaum Zugang zu Bildungsangeboten finden, zu fördern, schreibt Mario Rieder in der Publikation „Bildungsprojekte".[144]

Die Zielgruppe vermehrte sich durch Mundpropaganda sehr schnell. Die Kurse an der VHS Ottakring wurden sehr teilnehmerorientiert, sehr wertschätzend geführt und es wurde Wert darauf gelegt, die Stärken der Lernenden zu würdigen. Hier wurde ihnen nicht der Eindruck vermittelt, sie seien kleine Volksschulkinder, denen man alles beibringen müsse. Der Ansatz war eher, sie könnten zusätzlich zu all dem, was sie schon erreicht hatten, auch noch das Lesen und Schreiben erlernen. Das beförderte den Zustrom an Lernenden ungemein. Die Teilnehmer kamen aus zweiundzwanzig, manchmal aus bis zu achtundzwanzig Ländern [145].

Regionale Nähe erwies sich als wichtiges Kriterium für einen Kursbesuch. Die Streuung des Basisbildungsangebotes auf die Volkshochschulen Favoriten, Fünfhaus und Ottakring kam der Zielgruppe entgegen.

Seit September 1991 gibt es im Zusammenhang mit der Basisbildung in der VHS Ottakring eine Bildungsberatung, die die Zielgruppe der Migranten und

[143] Vgl. *Rieder,* Bildungsprojekte, 11.
[144] Vgl. *Rieder,* Bildungsprojekte, 17.
[145] *Ritter*, Interview, 13.

Migrantinnen bei der Klärung von Bildungszielen und deren Umsetzung unterstützt. Die Institution setzte auf Anknüpfungspunkte außerhalb der Schule, außerdem wurde die Vernetzung mit anderen Bildungsberatungsstellen betrieben. Die Anstellung von migrantischem Beratungs-, Lehr- und Administrationspersonal an der VHS Ottakring trug dazu bei, die Schwellenangst abzubauen.

Finanzierung

Die Problematik der Finanzierung von Basisbildungsmaßnahmen zieht sich durch die gesamte Geschichte der Alphabetisierung. Die Zielgruppe gehörte nicht zu den finanzkräftigen Klienten. Wollte man ihre Teilnahme an den Kursen sicherstellen, so musste man leistbare Angebote schaffen.

Der Verein Wiener Volkshochschulen bedurfte daher für die Zeit des Bestehens des *AlfaZentrums* der Unterstützung unterschiedlicher externer Förderer. *So war der Arbeitsplatz von Monika Ritter anfangs eine vom Bundesministerium für Unterricht geförderte Stelle, aus einem Modell für arbeitslose Lehrer. Später wurde er über den Wiener Integrationsfonds finanziert. Um die Förderungen für die Kurse musste jedes Semester neu angesucht werden. Zum Teil hätten die Kurse bereits begonnen, ohne dass eine Zustimmung vorgelegen habe, erzählt Frau Ritter. Die TeilnehmerInnen mussten nichts bezahlen oder einen symbolischen Beitrag leisten, das diente nur dazu, die Sache verbindlicher zu machen*[146].

Die Förderung durch die Stadt Wien kam nach und nach. Es begann mit dem Wiener Integrationsfonds[147] *(nicht zu verwechseln mit dem ÖIF*[148]*), dann wurde von der neu gegründeten MA 17 wahrgenommen, dass Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch gefördert werden muss. Die zur Verfügung stehenden Mittel waren begrenzt und das Geld immer zu knapp.*

[146] *Ritter*, Interview, 8.
[147] Der **Wiener Integrationsfonds** war mit der Integrationspolitik der Stadt Wien betraut. 2007 wurde der Fonds aufgelöst. https://www.wien.gv.at/recht/gemeinderecht-wien/fonds-stiftungen/fonds/integration.html (22. Jänner 2017).
[148] Der **Österreichische Integrationsfonds (ÖIF)** ist ein Fonds der Republik Österreich und ein Partner des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres sowie zahlreicher Verantwortungsträger im Bereich Integration und Migration in Österreich. Seine Aufgabe besteht u.a. in der Umsetzung der Integrationsvereinbarung. http://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif (22.Jänner 2017).

Wie Monika Ritter ausführt, habe es auch an anderen Stellen Kurse gegeben, etwa im „Integrationshaus" und beim „Orientexpress". Der Verein „Miteinander Lernen" habe auch weiterhin, als er bereits aus Ottakring ausgezogen war, noch Kurse und Beratung für türkische Frauen angeboten[149]*.* Die von der Stadt Wien für die Alphabetisierung von MigrantInnen budgetierten Gelder mussten auch zahlreiche andere Alphabetisierungsmaßnamen in Wien berücksichtigen.

Wie bereits zu Zeiten des *Volksheims,* deckte das verfügbare Kursbudget niemals die Kosten der Lehrveranstaltungen. Die Anzahl der Fördergeber und ihrer Mittel schwankte. Für die Organisatoren der Alphabetisierungskurse bedurfte es jedes Mal eines großen Kraftaktes, die Fördermittel aus den verschiedenen Quellen flüssig zu machen.
Das seit 1991 laufende Projekt „Alphabetisierung DaF/DaZ" wurde vom Bundesministerium für Unterricht, vom Wiener Integrationsfond oder von der Wiener Arbeiterkammer unterstützt. Die Kurse waren nicht kostenlos, aber man versuchte, die Kursbeiträge niedrig zu halten.
Finanzielle Unterstützung, die Kurse für weniger begüterte TeilnehmerInnen erst ermöglichte, erhielt das Projekt seit 1997 durch den Wiener Integrationsfonds, das Bildungsministerium, die Arbeiterkammer Wien und die Stadt Wien[150].

Die „Wiener Sprachoffensiven" [151] (1998-2002) übernahmen 90% der Kurskosten und ermöglichten somit ein breitgefächertes, kostengünstiges Angebot, das auch Alphabetisierungskurse einschloss. [152]

Der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 eröffnete neue Fördermittel und nahm zugleich Einfluss auf die nationalen Bedingungen und Entwicklungen. [153] Einzelkonzepte zur Basisbildung sollten auf Basis von internationalen Vergleichsstudien in einen größeren Rahmen einer europaweit

[149] *Ritter*, Interview, 11.
[150] Vgl. Michaela *Gross*, Alphabetisierung mit Migrantinnen. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdspsrachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am „"AlfaZentrum" Ottakring. (ungedr. geisteswiss. DA Wien 2005) 33.
[151] Die „Sprachoffensive" unterstützte durch Gutscheine jene Menschen, die in Österreich bereits gearbeitet hatten.
[152] Vgl. *Dubis*, Motive und Motivation, 43.
[153] Vgl. Kastner, Monika www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung (22.Jänner 2017) 5.

konzertierten Aktion eingepasst werden. Die Fördermittel lenkten die regionalen Maßnahmen in diese Richtung.

Der Europäische Sozialfonds, (ESF) unterstützte in der Förderperiode 2000/2007 im Zuge des Förderschwerpunktes „Lebensbegleitendes Lernen" Basisbildungsprojekte, an denen sich auch die Abteilung Erwachsenenbildung des BMUKK beteiligte.[154]

In der Zeit seines Bestehens, von 1994 – 2011, verhalfen M. Ritter und ihr Team den Wiener Volkshochschulen auf dem Gebiet der Alphabetisierung von MigrantInnen in der Zweitsprache/Fremdsprache Deutsch zu überregionaler Beachtung. Der Bereich wurde systematisiert und institutionalisiert. In der Fachwelt wurde der methodische Ansatz des „Ottakringer Modells" diskutiert und auch kritisch hinterfragt, wohingegen österreichweit seitens der Wissenschaft kein großes Interesse an dem Thema „Alphabetisierung erwachsenerer Migranten" bestand. In diesen Jahren wurde an der VHS Ottakring ein mehrstufiges Kurssystem konzipiert, wurden entsprechende Lehrinhalte für die Kurse entwickelt und Methodik und Didaktik theoretisch untermauert. All das erforderte den vollen Einsatz der zum Großteil freiberuflichen MitarbeiterInnen.

Der nächste logische Schritt war die Qualifizierung jener Kursleiterinnen, die auf diesem Gebiet arbeiten wollten. *Ab 2002 leitete Monika Ritter den Ausbildungs-**Lehrgang** für **A**lphabetisierungs-**K**urs**l**eiterInnen,* im Folgenden kurz als „**Lehrgang AKL**" bezeichnet, *in dem sie anfangs drei Viertel der Stunden selbst abhielt. Sie hatte das Konzept erdacht und wollte ihr Wissen weitergeben.* Bis zu ihrem Ausscheiden entwickelte sich das „Modell Ottakring" in Österreich, auch mangels Alternativen, zum Marktführer hinsichtlich der Ausbildung für AlphabetisierungskursleiterInnen für MigrantInnen.

Neben der Lehr- und Organisationstätigkeit an der Volkshochschule machte Monika Ritter das Ottakringer Modell in zahlreichen Fachgremien bekannt.

[154] http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/bildungspolitik/nationale_entwicklungen.php#projekte (25. Februar 2017).

Zusätzlich hielt sie an der Uni Graz Lehrveranstaltungen und Vorträge über die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im ganzen deutschsprachigen Sprachraum. All das waren sehr vorbereitungsintensive und zeit-konsumierende Tätigkeiten. Überdies publizierte sie Artikel und konnte sich nicht vom Anspruch befreien, all das alleine machen zu müssen[155].
Die „wilden Pionierzeiten", wie Frau Ritter sie nennt, seien im Jahr 2008 vorbei gewesen, und die qualitativ guten Alphabetisierungskurse konnten nun auch in anderen Volkshochschulen implementiert werden.
Für ihr Ausscheiden aus den Wiener Volkshochschulen nennt sie mehrere Gründe. Einer davon war, dass sie sich selbst als eine Entwicklerin betrachtet, als eine Person, die aufgebaut und die Didaktik entwickelt. Als ihr Vorgesetzter, Mario Rieder, Geschäftsführer der Volkshochschulen wurde[156]*, übernahm sie von ihm zusätzliche Agenden aus EU-Projekten*[157]*. „Manche Dinge kann ich nicht so gut und das hat mich sehr viel Kraft und Mühe gekostet", räumt Monika Ritter heute ein. Sie entschied sich daher für eine längere Auszeit.* Mehrmals wird im Interview ein „Vorbeischrammen am Burn-Out" erwähnt, das sie durch ihren Rückzug und eine längere Auszeit vermeiden wollte. *Um ein kontinuierliches Weiterführen des Projekts „Alphabetisierung mit MigrantInnen" zu gewährleisten, übernahm Angelika Hrubesch*[158] *- nach eigenen Angaben auch ihre Wunsch-Nachfolgerin - ihren Aufgabenbereich.*

Das Ende der Selbständigkeit des AlfaZentrums in Ottakring fällt zeitlich mit dem Weggehen von Monika Ritter zusammen. Sie selbst nennt die zeitliche Übereinstimmung einen Zufall und sagt, das Ende des AlfaZentrums als Projekt der VHS Ottakring sei eher eine Folge der Strukturreform der Volkshochschulen im Jahr 2008.[159] *Vorteile der Strukturreform ergaben sich für das AlfaZentrum vor allem durch Synergien und durch die Einbettung in*

[155] *Ritter*, Interview, 17.
[156] Mario Rieder war von 2004 bis 2007 Leiter des Kompetenzzentrums für Sprachen, Integration und Diversität an der Volkshochschule Ottakring und übernahm 2008 die Geschäftsführung der Wiener Volkshochschulen GmbH. (http://www.mariorieder.at/about.html, (26.12.2016).
[157] Projektleitung des EU-Netzwerk-Projektes MIKA von 2009-2010(http://www.monikaritter.at/biografie.html, (26.12.2016).
[158] Angelika Hrubesch war von 2007-2010 verantwortlich für den Bereich Alphabetisierung am JUBIZ der VHS Ottakring und leitet seither das AlfaZentrum für MigrantInnen am lernraum.wien. Sie organisiert die Ausbildungslehrgänge für AKL in Strobl und Wien. Vgl. http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Doberer-Bey_Hrubesch_Rath_Entwurf.pdf (10. Jänner 2017).
[159] *Ritter*, Interview, 17.

den lernraum.wien als Entwicklungs- und Ausbildungsinstitut der Wiener VHS[160].

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nach den Gründen für einen Bedarf an Alphabetisierungskursen in der Zweitsprache Deutsch nachgegangen.

2.2.1 Arbeitsmigration: Gastarbeiter in Ottakring

Im Zuge des Wirtschaftsaufschwungs in den frühen 1960er-Jahren wurde dem Arbeitskräftemangel in Österreich durch die Anwerbung von „Gastarbeitern" begegnet. Ab dem Jahr 1963 kam die Mehrheit der Arbeitskräfte aus der Türkei und ab 1966 gab es ein Anwerbeabkommen mit Jugoslawien. Es kamen tausende Männer und Frauen, um vor allem im Baugewerbe und in Fabriken zu arbeiten. Eine dauerhafte Niederlassung der Arbeitskräfte war ursprünglich nicht geplant. Die längerfristige Knappheit an Arbeitskräften führte zu einer verlängerten Aufenthaltsperspektive der Gastarbeiter. Trotz Diskriminierung und prekärer Wohnsituation holten immer mehr Gastarbeiter ihre Familien nach Österreich.

Der Anwerbestopp 1974, der die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte verringern sollte, bewirkte jedoch, dass viele Zuwanderer sich für ein dauerhaftes Verbleiben in Österreich entschieden. Der darauf folgende Familiennachzug ließ den Frauen- und Kinderanteil erheblich ansteigen, was zu Auswirkungen auf die Integration der Kinder in das österreichische Bildungssystem führte.[161]

Einen weiteren Zustrom von Menschen nach Österreich lösten die Balkankriege aus, in deren Folge viele Kriegsflüchtlinge dauerhaft in Österreich blieben. Die Zuwanderungspolitik Österreichs setzte auf einen Stopp des Neuzuzugs. 1992 traten die Fremdengesetze in Kraft, die der Zuwanderung Einhalt gebieten sollten. Asylwerber aus den Krisengebieten der Welt waren vom Zuwanderungsstopp nicht betroffen. Im Jahr 2000 standen Flüchtlinge aus Afghanistan, dem Iran, aus Indien und dem Irak an der Spitze der Asylwerber. Der multikulturelle Arbeiterbezirk Ottakring bot nicht nur

[160] *Ritter*, Interview, 18.
[161] Vgl. Werner T. *Bauer*, Zuwanderung nach Österreich, www.forschungsnetzwerk.at (31.Dezember 2016). http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf (31.12.2016)

günstigen Wohnraum, sondern den Neuankömmlingen auch eine gute Infrastruktur. Nach Favoriten (11,29%) hatte Ottakring (9,25%) 2008 den höchsten Anteil an Drittstaatsangehörigen in Wien, gefolgt von dem an Ottakring anschließenden Bezirk Rudolfsheim-Fünfhaus mit 8,2%.[162]
An den Volkshochschulen wurden ab den 1970er-Jahren Kurse mit dem Titel „Deutsch für Ausländer" angeboten. Diese Kurse sollten die Integration fördern und wurden zum Teil von der öffentlichen Hand finanziert.

Der Prozentsatz von Personen mit niedriger Lese- und Schreibkompetenz war unter den ArbeitsmigrantInnen, die großteils aus der Türkei stammten, niedrig, da die Anwerberichtlinien Personen ohne Schriftsprachkenntnisse ausschloss. 1973 endete die Anwerbephase und im Familiennachzug kamen Familienangehörige und EhepartnerInnen, denen die Kulturtechniken Lesen und Schreiben nicht mehr verpflichtend vorgeschrieben waren. Viele Familien ließen sich auf der Suche nach billigem Wohnraum im Arbeiterbezirk Ottakring nieder. Nachziehende EhepartnerInnen, in der Hauptsache Frauen, wurden, wenngleich in ihrer Erstsprache alphabetisiert, aufgrund mangelnder Anwendungsmöglichkeiten und Übungspraxis im Zielland zu sekundären Analphabeten.
Besonders betroffen von der Lebenssituation zwischen den Ländern und Kulturen waren die Kinder. Sie waren zeitweise im Aufnahme- und zeitweise im Herkunftsland aufgewachsen, wurden oft mehrere Male aus dem Lernprozess herausgerissen, was zu Semilingualismus (doppelter Halbsprachigkeit) führte und sich negativ auf deren Schulleistungen auswirkte.
Vermutlich wurden die ausländischen Analphabeten auch deshalb stillschweigend übersehen, weil man davon ausging, sie würden früher oder später in ihre Herkunftsländer zurückreisen. Diese Annahme erwies sich als falsch.

Dem erkannten Bedarf folgend, wurde das 1991[163] beschlossene Projekt „Alphabetisierung" am Standort Ottakring umgesetzt. Grundlegend war dabei ein Bildungskonzept, das sich nicht an Defiziten der Personen orientierte, sondern Stärken und Kompetenzen förderte. Das aus diesem Projekt

[162] Werner *Bauer*, Zuwanderung, Wien, 11.
[163] Vgl. *Dubis*, Motive und Motivation, 43.

entstandene *AlfaZentrum Ottakring* legte mit einem Konzept für die Alphabetisierung und Ausbildung von AlphabetisierungskursleiterInnen den Grundstein für eine langjährig ambitionierte Tätigkeit.

2.2.2 Exkurs: Überblick über verwendete Konzepte, Methoden [164], methodische Ansätze[165] und Techniken [166] des Lesen- und Schreibenlernens[167]

Eine eindeutige Aussage, wie das Lesen und Schreiben bei erwachsenen MigrantInnen am besten zu vermitteln sei, fehlt in der inzwischen umfangreich gewordenen Alphabetisierungs-Fachliteratur. Ebenso uneindeutig ist die Verwendung und Abgrenzung zwischen den Fachbegriffen „Methoden", „Konzepte", „Methodische Ansätze" und „Techniken". Auch im Folgenden werden die Begriffe uneinheitlich verwendet und beziehen sich auf die Benennung in der jeweils zitierten Fachliteratur.[168]

In der Fachliteratur wird zwischen **synthetischen** [169] und **analytischen** [170] Methoden unterschieden. Nach jahrelanger Uneinigkeit über die Vorzüge von synthetischen oder analytischen Verfahren zur Einführung des Alphabets, hat

---

164 Die Definition nach Anthony lautet: An overall plan fort he orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based on the selected approach. An **approach** is axiomatic, a method procedural. " Als Beispiel wird „The Silent Way" genannt. (zitiert nach Beaumont 52).
Methode (method) bezeichnet sowohl ein Verfahren, das auf eine Systematik aufbaut und zu theoretischen und praktischen Ergebnissen führt, als auch die Art und Weise eines Vorgehens als Weg zu einem bestimmten Ziel. Oft sehr allgemein gehaltene Beschreibung oder fehlende Systematik von Lehrkonzepten ist u.a. ein Grund dafür, dass auch statt des Begriffs Methode für ein Lehr-/Lernverfahren die Bezeichnungen Ansatz oder Zugang verwendet werden. (http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Methode, Zugriff am 1.11.2016, 20:14)
165 Zit. nach Feldmeier, Alexis (2010, 41): „Nach (Anthony 1962) ist ein **Ansatz** (approach) ein Satz von Annahmen über Sprache, Sprachenlehren und –lernen, der zum Teil als Philosophie aufzufassen ist, dementsprechend eher Glauben als wissenschaftlich abgesichertem Wissen entspricht und prinzipiell auch nicht wissenschaftlich belegbar sein muss." Als Beispiel dafür wird bei Beaumont der „kommunikative Ansatz" genannt.
166 eine **Technik** (technique) ist, nach Anthony, zitiert nach Mike Beaumont: ein „ particular trick, strategm, or contrivance used to accomplish an immediate objektive. Techniques must be „consistent with a method and therefore in harmony with an approach as well." Als Beispiel nennt Beaumont das Rollenspiel.
167 Vgl. *Oehl*, Möglichkeiten und Probleme, 2006.
168 Vgl. *Feldmeier* , A-Z, 45.
169 „**synthetische** Methoden – Gruppe von Methoden für den Anfängerunterricht, bei denen ausgehend von Buchstaben und Lauten die größeren Einheiten Satz und Text erarbeitet werden." (Alexis Feldmeier, *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung . Deutsch als Zweitpsrache für Erwachsene.* (Stuttgart 2010) 115.
170 „**analytische** Methoden – Gruppe von Methoden für den Anfängerunterricht, bei denen ausgehend von Sätzen und Texten die kleineren Einheiten Buchstaben und Laute erarbeitet werden." (Stuttgart 2010) 114.

man sich seitens der Forschung darauf geeinigt, dass jede Methode ihre Vor- und Nachteile habe. Analytisch-synthetische Methoden sind eine Verknüpfung beider Verfahren. Zuerst wird die Abfolge der einzelnen Laute eines gesprochenen Wortes erkannt, dann erfolgt die Zuordnung des einzelnen Lautes zu einem Buchstaben. Anschließend wird das Wort synthetisiert, also wieder zusammengesetzt.

Zusammenfassend wird ein kurzer Überblick über die an der VHS Ottakring verwendeten oder in dieser Arbeit besprochenen Methoden, methodischen Ansätze und Techniken erläutert:

Der **Spracherfahrungsansatz** setzt direkt an den Lebenserfahrungen der Lernenden und deren Kommunikationsbedürfnis an. Der „Language Experience Approach" arbeitet mit authentischen Texten, die durch die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen im Unterricht entstehen. Das Erzählen der Lernenden wird zum Ausgangspunkt der Textproduktion gemacht. Während anfangs die Lehrperson stellvertretend für die Lernenden Texte verfasst (stellvertretendes Schreiben), geht diese Funktion nach und nach auf jene über (selbständiges Schreiben). So entstehen Lernmaterialien, die auf den Alltag der Lernenden bezogen sind und sie hinsichtlich der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes nicht überfordern. Die Motivation der Lernenden ist größer als bei der Verwendung von Lehrbuchtexten. Die Kritik an diesem Ansatz setzt beim eingeschränkten Vokabular und beim hohen Zeitaufwand an. Ebenso kann man genau jene Kritikpunkte als Gewinn betrachten: die Lernenden werden genau dort abgeholt, wo sie sich auf Grund ihrer Sprachentwicklung befinden und der Entstehungsprozess der Texte durchläuft den gesamten Prozess vom Denken, Sprechen, Verschlüsseln bis hin zum Dekodieren beim Lesevorgang. Der Spracherfahrungsansatz wird von Feldmeier eher für den Fortgeschrittenenunterricht empfohlen.[171]

Zu den analytischen Methoden gehört der **Schrifterfahrungsansatz.** Er basiert auf dem Spracherfahrungsansatz und orientiert sich an den täglichen Begegnungen der Lernenden mit Schrift. Jede Person entscheidet, welches

[171] Vgl. Feldmeier 2010, S. 75.

Wort er/sie im Unterricht lernen möchte. Dadurch ist die Teilnehmerorientierung gewährleistet, eine gemeinsame Progression in der LernerInnengruppe und ein gemeinsamer Wortschatz sind nicht möglich.

Der **Fähigkeitenansatz** geht auf Gertrud Kamper zurück und setzt bei einer defizitären Wahrnehmungsfähigkeit an. Dabei werden vorhandene Fähigkeiten genutzt und darauf aufgebaut. Ist bei einer Person beispielsweise das phonetisch-differenzierte Hören nicht ausgeprägt, so kann er/sie den Unterschied zwischen r und l nicht wahrnehmen. Infolge dessen wird es ihm/ihr nicht möglich sein, ein Wort wie „Rolle" durch Synthetisierung richtig zu verschriften. Die fehlenden Teilfertigkeiten müssen erst ausgebildet werden. Dies erfolgt durch Automatisierung und so werden die Defizite durch beständiges Üben nachträglich beseitigt, und zur Fertigkeit ausgebaut.

Die **Emanzipatorische Alphabetisierung nach Paolo Freire** wurde für die Alphabetisierung brasilianischer Bauern entwickelt und setzt voraus, dass bereits ausreichende Sprachkenntnisse vorhanden sind. Ausgangspunkt ist das Ermitteln gemeinsamer Themen, die die Menschen existentiell beschäftigen. Daraus werden „generative Wörter" als Grundvokabular ausgewählt, die nach der Silbenmethode eingeführt werden.[172] Diese Schlüsselwörter sollen reich an Phonemen sein und die phonetischen Schwierigkeiten einer Sprache abbilden. Sie sind gefüllt mit Lebensbezug und das Schreiben bildet daher kein abstraktes Aneinanderreihen von Buchstaben. Diese Methode wurde ursprünglich für romanische Sprachen entwickelt und kommt daher im deutschen Sprachraum nur in einer adaptierten Version zum Einsatz. Der Bezug zur eigenen Lebenssituation verspricht den gewünschten Lerneffekt.

Der **Werkstattunterricht** ist der Versuch, kommunikatives und selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zu ermöglichen.[173] Wie beim Stationenunterricht, beschäftigen sich auch hier die Lernenden einzeln oder in

[172] Vgl. Ulrich Paucker, Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paolo Freire, Aspekte der Freirepädagogik (o.A. 2006) 18.
[173] Jürgen *Reichen*, Hannah hat Kino im Kopf (Zürich 2001) 166.

Kleingruppen mit auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenem Material. Auf diese Weise können innerhalb einer Klasse verschiedene Lernziele verfolgt werden.

Die **Anlautmethode** geht zumeist mit der Lautiermethode einher. Durch Bilder werden Merkwörter repräsentiert, die den entsprechenden Laut im Klangbild als Anlaut führen.
Während bei **Anlautbildern** die Lehrperson über die Reihenfolge der Einführung der Buchstaben entscheidet, stehen bei **Anlauttabellen** alle Buchstaben von Anfang an zur Verfügung. Die Lernenden können und sollen jederzeit selbständig damit arbeiten. Mit einer Anlauttabelle arbeitete der Schweizer Reformpädagoge Jürgen **Reichen.** Auf die für die Alphabetisierung von Kindern entwickelte **Reichen-Methode** („Lesen durch Schreiben“)[174] wird auch in der Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen zurückgegriffen. Bei der kombinierten Schreib-Lese-Methode wird die Einprägung von Buchstaben-Lautverbindungen durch die Schreibmotorik unterstützt. Die Lesekompetenz wird durch das Schreibenlernen aufgebaut.
Zweitschriftenlerner, die bereits eine nicht-lateinische Schrift beherrschen und daher die Logik des Zusammenlautens verstehen, und Lernende, die bereits über Deutschkenntnisse verfügen, können bereits nach kurzer Einführung selbständig ihnen bekannte Wörter phonetisch zusammenstellen. Darüber hinaus können jene Laute, die im Lautinventar der Erstsprache nicht angelegt sind, leichter erinnert werden.

Die **Silbenmethode** erweist sich bei Lernenden, die auf Arabisch alphabetisiert wurden und daher den vokalischen Kern von Silben in ihrer Schreibung vernachlässigen, als hilfreich. Lernende, die sich im ungesteuerten Erwerb das Alphabet nach der Buchstabiermethode erarbeitet haben, neigen zur „Skelettschreibung“, da sie Vokale nur im Zusammenhang mit Konsonanten wahrnehmen. Wird das Wort auf seine Silben segmentiert, brauchen die Lernenden nur darauf hingewiesen werden, dass jede vollständige Silbe über einen Vokal, bzw. einen Umlaut oder Diphthong verfügen muss.[175]

[174] *Reichen*, Hannah hat Kino im Kopf (Zürich 2001).
[175] Vgl. Oehl, Möglichkeiten und Probleme, 23.

Zu den am meisten grundlegend verwendeten synthetischen Methoden zählt die **Lautiermethode**. Dabei werden Wörter, die den Lernenden bekannt sind, in ihre Lautwerte zerlegt. Es werden nicht die Buchstabennamen, sondern die Laute bezeichnet. Die KursteilnehmerInnen lernen, das Wort entsprechend seiner Lautwerte zu gliedern, also das Wort zu analysieren und anschließend zu synthetisieren.

Das Wichtige beim Lautieren ist, dass man von einem Wort, dessen Bedeutung die Lernenden kennen, ausgeht. Als Beispiel führt M. Ritter das Wort „Name" an. Die erste Frage, die man sich gemeinsam mit den TeilnehmerInnen stellt, lautet: „Was ist es?" Das Konzept „Name" muss völlig klar sein. Im nächsten Schritt stellt man die Frage: "Was hört man da im Sprachfluss? [176]*"*

Das kann durch langsames Sprechen, das in der Fachliteratur gelegentlich als „Gummibandsprechen" bezeichnet wird, bei gleichzeitigem Visualisieren der Reihenfolge der gesprochenen Buchstaben, erfolgen. Die Visualisierung erfolgt zumeist mithilfe von (Blanko-)Lautierkärtchen, wobei jedes Kärtchen einen Laut repräsentiert. Die Verwendung der Lautiermethode ermöglicht es den Lernenden, jedes lauttreu geschriebene Wort erlesen zu können. Auf die Lautiermethode baute der im *AlfaZentrum* angewendete Alphabetisierungsunterricht auf. In der Hattie-Studie [177] wird die Lautiermethode als eine „wirksame Maßnahme für das Lesenlernen" eingestuft.

Im Gegensatz dazu steht die **Buchstabiermethode** (A-Be-Ce-Variante), die die Lernenden sehr oft „mitbringen". Sie erschwert das Verständnis, da die Lernenden beispielsweise das Wort „Buch" als Be-U-Ce-Ha „erlesen", woraus sich der Sinn nicht erschließt.

Das **Fremdsprachenwachstum** [178] ist ein zentrales Element des am *AlfaZentrum* entwickelten „Ottakringer Modells". Die Hauptaufgabe des Unterrichts ist es dabei, ein möglichst reiches sprachliches Material zur Verfügung zu stellen, um die intuitiven Fähigkeiten der Lernenden maximal zu

[176] Ritter, Interview, 6.
[177] John *Hattie*, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (Baltmannsweiser 2014) 160.
[178] Susanna *Buttaroni,* Fremdsprachenwachstum (Wien 1997).

aktivieren.[179] Das war eine deutliche Abkehr von der audio-lingualen Methode, in der in den 1970er-Jahren durch Nachsprechen Sprache, ihrer natürlichen Komplexität beraubt, in Sprachlabors „eingeübt" wurde. Die Texte sollten laut Alfred Knapp und Susanna Buttaroni die „ästhetische, kulturelle, politische und psychologische Vielfalt der fremdsprachigen Kultur vermitteln."[180] Sprachliche Inputs werden dabei nicht verkürzt oder vorentlastet, die (Hör-)Texte unterliegen keiner festgelegten Grammatikprogression, sondern werden in ihrer natürlichen Komplexität verwendet. Die Lehrperson ist dafür zuständig, geeignetes (muttersprachliches) Material bereitzustellen, das ausreichenden Input für den Spracherwerb bietet, unter Einbeziehung von Textmaterial, das die Lernenden in den Unterricht mitbringen (beispielsweise Informationsbroschüren aus einem Spital) oder das gemeinsam mit den Lernenden produziert wurde. Die Rolle der Lehrperson ist anders als die klassische LehrerInnenrolle. Es wird der (Hör-)Text in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt und die Lernenden organisieren ihr Verstehen in Partner- und Gruppenarbeiten zunächst eigenständig, bilden ihre Hypothesen und werden zwar von einer Lehrperson begleitet, aber erst im einem weiteren Lern-Schritt werden die Ergebnisse abgeglichen und offene Fragen beantwortet.

Der Arbeit am authentischen Text folgt die analytische. Grammatische, syntaktische und lexikalische Besonderheiten werden erst am bereits verstandenen Text untersucht. Jedes Thema wird vor der Verschriftung mündlich behandelt, sodass der Wortschatz verstanden wird und sichergestellt ist, dass jedes zu lautierende Wort zuvor auch korrekt ausgesprochen werden kann. Kritikpunkte sind die fehlende Inputgradierung, die sich bei Anfängern demotivierend auswirkt und der hohe Zeitaufwand. Im Streit um die richtige Methode spricht sich Alexis Feldmeier für eine Methodenvielfalt aus: „Es gibt keine richtige oder falsche Methode. Methoden werden vielmehr richtig oder falsch gewählt."[181]

[179] Vgl. Susanna *Buttaroni* und Alfred *Knapp*, Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachenpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende (Wien 1988) 9.
[180] Vgl. Susanna *Buttaroni* und Alfred *Knapp*, Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachenpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende (Wien 1988) 105.
[181] *Feldmeier*, Praxishandbuch, 113.

2.2.3 Methoden: das Ottakringer Modell

Emanzipatorische Bildung, wie sie an der Volkshochschule traditionell gedacht wird, richtet sich daran aus, Menschen aus Benachteiligung und Fremdbestimmung zu befreien und ihnen zu Selbstbestimmung, Autonomie und Mündigkeit zu verhelfen.[182] Es war von Anfang an angedacht, in diesen Kursen nicht ausschließlich die Fertigkeiten Lesen und Schreiben zu lehren, sondern diese in einem umfassenden Kontext zu vermitteln. Eines der Modelle für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit der migrantischen Lernenden war die emanzipatorische Alphabetisierungsarbeit von Paolo Freire, die so gut wie möglich auf sprachliche und gesellschaftliche Gegebenheiten in Österreich umgemünzt wurden. Ausgehend von der Erhebung des Bildungsbedarfs der Zielgruppe, bestimmen die Lernenden die Inhalte selbst. Das Kursgeschehen orientierte sich am wirklichen Leben.

Die Entwicklung eines an Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierten Modells zur Alphabetisierung lag daher nahe. Durch das Herstellen eines Bezugs zur eigenen Lebenswelt sollte das Interesse von Migrantinnen und Migranten an einem Kontakt mit der deutschen Sprache gefördert und die Teilnahme an der an Schriftlichkeit ausgerichteten österreichischen Lebenswelt ermöglicht werden. Die verhandelten Themen des Alphabetisierungsunterrichts mussten, sollten sie akzeptiert werden, für die TeilnehmerInnen einen Lebensbezug herstellen. Gewählt wurden daher Kontakte mit Schriftlichkeit auf Deutsch, bei denen die Lernenden den Wunsch hatten, sie selbständig zu bewältigen. Dazu gehörten die Korrespondenz mit der Schule ihrer Kinder, Aushänge in Gebäuden, Arztschilder, Hinweisschilder , Formulare und dergleichen.

Der Erfolg des „**A**lphabetisierungs-**L**ehrgangs **O**ttakring (ALO)“ stellte sich nicht sofort nach seiner Gründung ein. Die ersten Versuche zur Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen an der VHS Ottakring folgten noch unter anderem Personal und nach einem anderen methodischen Ansatz.
„Der methodische Ansatz, nach dem in Ottakring bis zur Einrichtung des AlfaZentrums unterrichtet wurde, war - vom Alphabet ausgehend - Wörter zu

[182] *Rieder*, Bildungsprojekte, 20.

bilden, und dann erst zu sprechen", erklärt Monika Ritter. Diese Methode entsprach in keiner Weise der geforderten LernerInnenautonomie und Selbstbestimmung. Sie erwies sich nicht als zielführend und zeigte auch nur wenig Resonanz bei den Lernenden, erinnert sich Monika Ritter an die Situation, bevor sie ihre Arbeit an der VHS Ottakring aufnahm. Unter ihrer Leitung begann daher die Entwicklung des erwachsenengerechten Alphabetisierungsansatzes.

Ausdrückliche Auflagen oder die Verpflichtung zu einer Zielerreichung gab es seitens der Fördergeber nicht. Jedoch wurden Berichte für den Wiener Integrationsfonds geschrieben und die Fortschritte dort sehr interessiert wahrgenommen. Monika Ritter nennt diese Phase „Entwicklungszeit". Die anderen an der Entwicklung Beteiligten kamen aus dem Bereich „DaF/DaZ-Unterricht" und hatten zuvor bei Thomas Fritz die Ausbildung zum/zur FremdsprachenkursleiterIn gemacht.
Von meiner Gesprächspartnerin wurde in der Folge die Lautiermethode von Gertrud Kamper für den Zweitsprachenunterricht und das Fremdsprachenwachstum für den Alphabetisierungsunterricht adaptiert. Im Team gab es eine intensive Auseinandersetzung mit der Methodik. Die wesentlichen Ergebnisse wurden in die Berichte geschrieben und dienten als Argumente für eine weitere Förderung der Kurse.
Diese Berichte umfassten einerseits eine Beschreibung der TeilnehmerInnen und deren Förderbedarf und andererseits die Entwicklung der Methodik. Neben meiner Interviewpartnerin waren in dieser ersten Zeit Eva Baloch und Diana Karabinova und Ana Dimova auf Werkvertragsbasis Teil des Teams.[183] *Mario Rieder förderte als direkter Vorgesetzter die Etablierung des AlfaZentrums an der VHS Ottakring.*[184]

2.2.3.1 Erstsprache oder Zweitsprache?

Eine grundlegende Entscheidung war, ob die Alphabetisierung in der Erstsprache oder in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch stattfinden sollte. Eine Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch kann aus wissenschaftlicher

[183] *Ritter*, Interview, 9.
[184] *Ritter*, Interview, 10.

Sicht nur eine Ersatzlösung sein, die Erstsprache wäre in jedem Fall vorzuziehen. Vor allem deshalb, weil die Beherrschung des jeweiligen Lautinventars eine Voraussetzung für ein Gelingen der Alphabetisierung ist. Wird das deutsche Lautinventar noch nicht beherrscht, spricht einiges für eine Alphabetisierung in der Erstsprache der MigrantInnen. Dennoch *wurden an der VHS Kurse auf Deutsch angeboten. Als einen der Gründe dafür nennt Monika Ritter, dass es nicht so viele Kurse gab, wie Muttersprachen. Vereinzelt kamen thailändische Frauen auf die Kursbetreiber zu, für sie konnte jedoch kein separater Kurs geführt werden.*[185]

Ein starkes Argument *für* die Alphabetisierung in der Erstsprache ist das Ermöglichen der schriftlichen Kommunikation innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe. Ein wesentliches Argument *gegen* eine Alphabetisierung in der Erstsprache ist, dass die meisten Konfrontationen mit Schrift, denen die Lernenden begegnen, auf Deutsch stattfinden. Für viele Lernende war genau das der Anlass, eine Lese- und Schreibfähigkeit zu erwerben.

Sprachhomogene LernerInnengruppen sind aus organisatorischen Gründen oft schwer zusammenzustellen, zumeist fehlen auch Lehrpersonal und Unterrichtsmaterial. In einem Kurs mit Lernenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern bietet sich die Unterrichtssprache Deutsch als Lingua franca an, wodurch die KursteilnehmerInnen motiviert werden, Deutsch auch im außerschulischen Bereich anzuwenden. Auch im Hinblick auf eine spätere Berufstätigkeit ist die Fähigkeit, Deutsch lesen und schreiben zu können, von elementarer Bedeutung. Die Alphabetisierung in DaF/DaZ bringt gleichzeitig eine Verbesserung der Deutschkenntnisse und des Sprachbewusstseins.

2.2.3.2 Die Lerntraditionen

Ein markanter Aspekt in der Alphabetisierung erwachsener MigrantInnen ist deren Alter. Bei erwachsenen Lese- und Schreibanfängern muss zusätzlich auf deren Lernungewohntheit eingegangen werden. Oft ist die Konzentrationsspanne gering, sie verfügen über keine Erfahrung mit schulischen Lernprozessen und über keine Strategien zum Lösen von schulischen Aufgaben. Beides wurde bei den Lernenden nicht angelegt und muss in der Basisalphabetisierung mitgeliefert werden. Dazu gehörten vor

[185] *Ritter*, Interview, 7.

allem die Förderung der LernerInnenautonomie, aber auch die spezifisch schulischen Kompetenzen, wie das Arbeiten mit einer Lernkartei oder das Lösen einer Textaufgabe. Von einer historischen Lerntradition geprägt, gingen Neuankömmlinge in der österreichischen Schullandschaft oftmals davon aus, es wäre damit Genüge getan, den Unterricht passiv „abzusitzen". Ungeeignete Schulpraktiken aus der Vergangenheit mussten oftmals „ent-lernt" werden, bevor eine positive, aktive Teilnahme am Unterricht stattfinden konnte.

2.2.3.3 Das Zugangsmodell

Der Entwicklung einer geeigneten Unterrichtsform für die erwachsenen Lernenden ging ein System von „Versuch und Irrtum" voraus. Es ist naheliegend, dass dabei jede/r forschende und experimentierende KursleiterIn bestrebt war, die Gültigkeit ihres/seines jeweiligen Modells zu belegen. Eine intensive Diskussion entspann sich zwischen Experten über die Sinnhaftigkeit eines Vorkursmodelles, wie es von Alexis Feldmeier in der Ausgabe 58/2005 des ALFA-FORUMS[186] gefordert wurde. Monika Ritter erachtete das Modell des kombinierten Deutsch-Alphabetisierungskurses als sinnvoller und verteidigte ihre Herangehensweise im ALFA-Forum 60/2005[187].

In Übereinstimmung mit dem Ottakringer Model schreibt Alexis Feldmeier fünf Jahre später in „Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung", einem Standardwerk zur Alphabetisierungstätigkeit: „die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten fußt auf der Vermittlung von Deutschkenntnissen." Und etwas später in diesem Text heißt es:

> „Dies ist nicht so zu verstehen, als müssten Analphabeten erst über sehr gute mündliche Kompetenzen verfügen, bevor sie das Lesen und Schreiben lernen; vielmehr ist darauf zu achten, dass die mündlichen Kompetenzen den schriftsprachlichen stets einen Schritt voraus sind."[188]

Diese Erfahrung hatte Monika Ritter in ihren Kursen bereits umgesetzt. Im Reißverschlusssystem setzte der gleichzeitige Erwerb der Kommunikationssprache Deutsch und das Erlernen des alphabetischen Schriftsystems ein. Der erste Schritt zu einer gelungenen Alphabetisierung

---

[186] Alexis *Feldmeier*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – Über den Brückenkurs zum Deutschkurs. In: Alfa-Forum 58/2005, (Münster 2005) 42 – 45.
[187] https://www.vhs.at/fileadmin/uploads_lernraum/AlfaZentrum/Downloadbereich/Artikel/05AlfaForumKonzKombKurse.pdf (22. Jänner 2017).
[188] Feldmeier, Praxishandbuch, 84.

beginnt nicht mit dem Lesen und Schreiben, sondern mit dem Hören und Sprechen. Die Erarbeitung einer phonologischen Bewusstheit wird als grundlegend für den Erwerbsprozess betrachtet.[189]

Aus der Erkenntnis, dass Sprechen und Verstehen bei Menschen, die der Schrift nicht mächtig sind, im Vordergrund stehen, setzte Ritter bei diesen Fertigkeiten an und versuchte die Lernenden mit mündlicher und reduzierter schriftlicher Methodik zu erreichen. Davon ausgehend, wurden muttersprachliche Konzepte der Alphabetisierung für erwachsene Lernende und Methoden aus dem Fremdsprachenunterricht adaptiert und in einem verzahnten Konzept eingesetzt.

Bereits vor ihrer Anstellung an der Volkshochschule Ottakring hatte Monika Ritter in ihrer Tätigkeit am BFI ein erstes Konzept entwickelt.
Der erste Teil des Konzepts für das BFI bestand aus einem rein mündlichen Spracherwerb. Man lernte über sich selbst zu sprechen, über das nächste Umfeld zu reden, über die Familie, also über den engeren Kommunikations- und Wirkungsbereich. Aus diesem mündlichen Sprachbereich wurden dann im zweiten Teil die inhaltlich wesentlichen Wörter im verschriftlicht. Das heißt nicht, dass in diesem ersten Teil gar nichts geschrieben worden wäre, aber der Fokus lag auf dem Sprachenlernen, auf der Kommunikation. Die zentralen Wörter wurden dann schriftlich eingeübt.
Zusammenfassend beschreibt Monika Ritter in ihrem Beitrag zu „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch“ [190] den Unterricht so, wie sie ihn im Alpha-Zentrum weitgehend verwirklichen konnte.

> In einem ersten Schritt lernen die KursteilnehmerInnen, gesprochene Sprache unter dem Aspekt ihrer Laute wahrzunehmen. Den einzelnen Lauten werden im nächsten Schritt Buchstaben zugeordnet. In dieser Phase müssen gleichzeitig die grapho-motorischen Fähigkeiten erworben werden, die einzelnen Laute diskriminiert und in die dazugehörigen Schriftzeichen umgesetzt werden.[191]

Um anschaulich darzustellen, wie die Laute den Buchstaben zugeordnet werden, wurde die Lautiermethode nach Gertrud Kamper[192] verwendet. Da

[189] Vgl. *Oehl*, Möglichkeiten und Probleme (ungedr. geisteswiss. MA; Wien 2012).
[190] Monika *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, 1123.
[191] Monika *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, 1123.
[192] Gertrud *Kamper*, Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung (Münster 1997).

diese Methode ein entscheidendes Element des „Ottakringer Modells“ ist, wurde darauf in dem Interview, das ich mit Monika Ritter führte, konkret eingegangen. *Während meine Interviewpartnerin die Technik des Lautierens mit Hilfe von Lautierkarten vorzeigt, beschreibt sie die zugrundeliegenden Überlegungen detailliert: „Zuerst müssen die Lernenden das Wort verstehen und wissen, wie es klingt. Wichtig ist auch, dass sie es selber gesprochen haben und es beim Hören identifizieren können, deshalb erfolgte ja zuvor der Schwerpunkt auf die mündliche Kommunikation. Wichtig ist, dass sie das [zu schreibende Wort] vorher schon kommunizieren können. Zum Beispiel in „Wie ist dein Name?“ Wichtig ist die richtige Aussprache.*

„Man muss sich bewusst sein: ich höre etwas und das lässt sich zergliedern - in ein Stück Sprache und in Laute. Dann schau ich mir an, welche Silben brauche ich?

Der erste Schritt ist die Bedeutung und das ganze Wort, der zweite Schritt sind die Silben und dann hört man sich noch an, wie viele einzelne, unterschiedliche Laute da wahrnehmbar sind.“

Die Technik des Lautierens müssen die Leute nicht selbst erlernen, sie soll ihnen nur helfen, die einzelnen Laute wahrzunehmen. Der Vorgang des Lautierens wird folgendermaßen beschrieben:

Es werden die Lautierkärtchen aufgelegt, beim Sprechen wird in der Schreibrichtung mitgezeigt. Es wird langsam gesprochen, aber ein Gummibandsprechen soll vermieden werden, so dass die originale Betonung noch deutlich wird. Eine Länge muss eine Länge bleiben. Es darf nicht zu einem Verschleifen führen oder eine falsche Betonung nahelegen. Auch das „e“ am Ende von Name muss richtig ausgesprochen werden. In der Folge wird das Wort abgebaut, indem je ein Kärtchen weggenommen wird und der verbleibende Rest mitgesprochen wird. Wenn jemand das „N“ schon schreiben kann, darf er/sie es an die Tafel schreiben. Dann wird das Wort neuerlich aufgebaut. Die Idee dahinter ist, dass das Wort von der Lautebene auf den Tisch geholt wird. Dabei legt Frau Ritter die Karten, eine nach der anderen, demonstrativ auf den Tisch. Die einzelnen Elemente werden isoliert und können da liegen bleiben. Sie sind dadurch nicht so flüchtig wie in der gesprochenen Sprache. Diese Technik hat Gertrud Kamper für die muttersprachliche Alphabetisierung vorgestellt.

Eine genauere Erläuterung fügt Monika Ritter zu den im AlfaZentrum verwendeten Methoden hinzu. Es solle nicht der Eindruck entstehen, es handle sich dabei nur um Fremdsprachenwachstum in Kombination mit Kampers Lautieren. Was sich im Unterricht bewährt hat, wurde eingebunden. Das waren beispielsweise Aspekte der Reichenmethode[193]*, der Silbenmethode, dazu kamen Lernstrategien und vieles mehr. Es geht aus der Sicht der Lernenden nicht nur darum, die Buchstaben zu lernen sondern um das Entdecken, Analysieren, das Ausprobieren und Korrigieren, das Üben und das Memorieren. Ritters Anliegen war es, den Unterricht möglichst lernerInnenadäquat zu gestalten. Auch so, dass man selbstbestimmtes Lernen auch in Alphabetisierungskursen praktizieren konnte*[194]*. Techniken, die sich als nicht sinnvoll erwiesen, die nicht produktiv waren, wurden sehr rasch erkannt und gleich wieder verworfen.*

Spracherwerb und Schriftspracherwerb können sich gegenseitig günstig beeinflussen. Bereits in der Anfangsphase des Alphabetisierungsprozesses wurde mit inhaltlich zusammenhängenden Wörtern gearbeitet, da die Lernenden mit Hilfe des Kontexts und durch ratendes Lesen Texte zu erschließen lernten. Aus einem authentischen, für die Lernenden interessanten Text, der zuvor inhaltlich erschlossen wurde, wurden bestimmte Elemente ausgewählt und deren Laut-Zeichen-Korrespondenz erarbeitet. Dafür wurde der Spracherfahrungsansatz verwendet, der von Texten ausgeht, die in Zusammenarbeit mit den KursteilnehmerInnen entstanden waren.

Als wichtige Erkenntnis bezeichnet meine Gesprächspartnerin, dass das In-Beziehung-Setzen von Laut und Buchstaben ganz schlecht funktioniert, wenn es über das Lesen geschieht. „Wenn man ein Wort schreibt und man lässt es dann lesen, dann hat das immer so etwas Sperriges. Und es hat auch etwas Erschwerendes, wenn man mit Buchstaben anfängt. „Und genauso sinnlos sind diese „Mimi-Geschichten"", sagt meine Interviewpartnerin, „also, wenn man nur Buchstaben liest, die sie schon gelernt haben. In der Zeit des

[193] Jürgen *Reichen*, Hanna hat Kino im Kopf. Die Reichen Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. (Hamburg 2001).
[194] *Ritter*, Interview, 20.

Experimentierens bin ich dann nach Berlin zu einer Fortbildung der Gertrud Kamper gefahren, bei der sie das Lautieren vorgestellt hat.“

Vor der Kenntnis dieses methodischen Ansatzes sei auch ihr Unterricht weitgehend nach dem Prinzip „Trial and Error“ gehalten worden, bestätigt Monika Ritter, so wie man es selbst in der Schule von schlechten Sprachlehrern vermittelt bekommen habe. Das „Fremdsprachen-wachstum[195]*“ war für sie die Lösung vieler Probleme im Sprachunterricht: „Es hat gezeigt, wie man mündlich, also über das Hören und Sprechen und über das Selber-Entdecken und Nachforschen die deutsche Sprache lernt,“ sagt sie. Es bot eine Möglichkeit, die Sprache zu lernen, ohne lesen und schreiben zu können. Mit etwas Adaption dieser Hör- und Sprechübungen aus dem Fremdsprachenwachstum kam man sehr weit. Bei Einsatz eines abgestimmten und von Monika Ritter weiterentwickelten Konzepts in den Kursen zeigte sich, dass die Ergebnisse um Klassen besser waren als zuvor*[196]*.“*

> „Da weiters vorwiegend mit authentischen Materialien gearbeitet wird, lässt sich das Konzept gut auf die Zweitsprachsituation übertragen. Besonders die Aktivitäten zum inhaltsorientierten wie zum formorientierten (Grammatik) Erarbeiten von Hörtexten und mündlichen Dialogen (freies und gelenktes Sprechen, Gesprächskonstruktion) lassen sich erfolgreich für die Lernsituation mit AnalphabetInnen modifizieren und übertragen, ebenso das Erarbeiten von Lesetexten und das freie Schreiben. Vor allem ermöglicht die Methodik den Lernenden, die oben erwähnten Puzzleteilchen von mündlicher und auch schriftlicher Sprache konstruktiv und selbstgesteuert (innerhalb eines gelenkten Settings) zu erarbeiten.“[197] .

2.2.3.4 Die Lehrwerke

Während das „Ottakringer Modell“ einen an Alltags-Sprachhandlungen angelehnten Wortschatz aufbaute, der nach und nach verschriftet wurde, ging Feldmeier 2005 davon aus, sich mit dem Lernwortschatz an einem künftig verwendeten Lehrwerk zu orientieren.[198] Lehrwerke zur Alphabetisierung waren nur wenige auf dem Markt. Die großen Verlage hatten nur vereinzelt

[195] Susanne *Buttaroni*, Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Huber, (Ismaning 1997).
[196] *Ritter*, Interview, 5.
[197] *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, 1123.
[198] Vgl. Karin *Oehl*, Möglichkeiten und Probleme beim Einsatz von Lehrwerken zur Einführung der Schrift in MigratInnenkursen (ungedr. geisteswiss. MA; 2012) 6.

Bücher zur Alphabetisierung im Programm, wie „Das Alphabuch“ [199] und „Lesen und Schreiben“ [200], beides aus dem Hueber-Verlag oder „Mosaik[201]“. Ein kursbegleitendes Lehrwerk wie „Schritte plus Alpha 1“, (Hueber-Verlag) erschien erstmals im Jahr 2011, Alphamar [202] (Langenscheidt) erst 2012.
Es gab jedoch eine Anzahl „grauer“ Publikationen (wie das „Hamburger ABC“), die von Vereinen oder Arbeitsgemeinschaften zur Alphabetisierung herausgegeben wurden. Diese Lehrbücher könnten, so Monika Ritter, als „Steinbruch“ verwendet werden, als kurstragendes Lehrwerk eignete sich ihrer Ansicht nach jedoch keines. Von den Lernenden formulierte Texte sollten, neben authentischen Materialien, als Arbeitsgrundlage dienen.[203] Fehler und Falschschreibungen waren Teil des Konzepts und sollten in erster Linie von den Lernenden selbst identifiziert und korrigiert werden. Eine zentrale Aufgabe der KursleiterInnen war es somit, den Lernenden die Kompetenzen zu vermitteln, die Selbstkorrektur durchzuführen. Dazu gehört der Umgang mit Wörterbüchern.[204]
Ein wichtiger Aspekt war das Erlernen des Umgangs mit authentischen Texten: anhand von Werbe- , Informationsbroschüren, Zeitungen, Aushängen und dgl. konnten die Lernenden Strategien für das autonome Entschlüsseln von Texten kennenlernen.
Es wurde angestrebt, ein selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen, in dem die TeilnehmerInnen die Lernziele selbst stecken und geeignete Lern- und Übungsstrategien finden. Die Lehrperson sollte nach dem „Prinzip der minimalen Hilfe“ das selbstgesteuerte Lernen unterstützen. Grammatik und Orthographie sollten von den Lernenden im „entdeckenden Lernen“ selbst gefunden und verinnerlicht werden.

In der Praxis wurde die Themenwahl sehr wohl von der Kursleitung beeinflusst. Barbara Rieger, eine Kursleiterin am *AlfaZentrum* antwortete auf die Frage von

[199] Ruth *Albert*, et al. Alphamar (Berlin 2012) Elke und Karl-Heinz *Brandt*, Bernd *Frohn* (Ismaning1992).
[200] Georgia *Lonnecker* Beate *Schödder*, Lesen und Schreiben (Ismaning 2001).
[201] Inge *Knechtel*, Mosaik. Der Alphabetisierungskurs (Berlin 2004).
[202] Ruth *Albert*, et al. Alphamar. Wege in die Alphabetsierung für erwachsene Deutschlernende (Berlin 2012).
[203] Vgl. Karin *Oehl*, Möglichkeiten und Probleme, 6.
[204] Vgl. *Gross*, Fremdsprachenwachtsum, 78.

Monika Gross (in dem mit ihr am 30.8.04 geführten Interview) ob eine teilnehmergesteuerten Themenwahl in den Kursen überhaupt umsetzbar sei:

> „Naja, also ich würd sagen, es gibt in meinem Kopf schon eine gewisse Vorauswahl von Themenbereichen, also auch nach Kursstufe gestaffelt – und ich frage aber eigentlich immer so am ersten Kurstag, sprich also: in den ersten drei Unterrichtseinheiten, was jetzt die Kursteilnehmer besonders interessieren würde. Also das betrifft allerdings jetzt die Stufe 2, Stufe 3 Stufe 4 – betrifft nicht Stufe 1 unbedingt, ja, bei der Alphabetisierung.[205]“

Es war den Lehrenden überlassen, das geeignete Material für eine lernerInnengerechte Unterstützung des Lesen- und Schreibenlernens (Arbeitsblätter, Didaktisierung authentischer Texte wie Informationsschriften und Werbematerial) in zeitaufwendiger, unbezahlter Arbeit zu erstellen.

Die Buchstabenprogression richtet sich in den meisten Lehrwerken (auch bei Feldmeier) nach der Frequenz der Buchstaben in Lehrwerkstexten. Ritter hält dagegen, dass sich die Buchstabenprogression an den Artikulationswünschen der TeilnehmerInnen auszurichten habe. Methoden wie der Spracherfahrungsansatz, Elemente aus der emanzipatorischen Alphabetisierung nach Paulo Freire oder die Reichenmethode unterstützen diese Vorgangsweise.

2.2.3.5 Das Stufenmodell

Das bereits bestehende und bewährte „RahmenCurriculum für Deutsch als Zweitsprache“ [206] wurde 2000 überarbeitet und von Monika Ritter um ein Alphabetisierungskonzept erweitert, an dem die Verantwortlichen der VHS Ottakring maßgeblich mitbeteiligt waren.[207]

Der Bereich der Alphabetisierungsangebote sollte ursprünglich in drei Teilbereiche aufgeteilt werden. Mario Rieder führt dazu in „Bildungsprojekte der Volkshochschule“ aus, für welche Zielgruppen die Bereiche geplant waren. [208]

---

[205] Barbara *Rieger*, Alphabetisierung mit MigrantInnen, In: Michaela *Gross*, Fremdsprachenwachstum, 109; Zeile 64-70.
[206] Thomas *Fritz*, Renate *Faistauer,* Angelika *Hrubesch* und Monika *Ritter*, Rahmencurruculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung (Wien 2006).
[207] Vernena *Plutzar*, Sprachliche Bildung erwachsner MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Theorie und Praxis 12 (2009) 116.
[208] Mario *Rieder*, Bildungsprojekte der Volkshochschule Ottakring, AusländerInnen, Basisbildung, Zweiter Bildungsweg (Wien 1992) 59.

- Teilbereich 1 war für Personen gedacht, die auch in der Erstsprache nicht alphabetisiert waren, also für primäre AnalphabetInnen. Für sie war eine Alphabetisierung in der Muttersprache und erst im Anschluss daran die Einführung deutschsprachiger Elemente geplant.
- Der Teilbereich 2 umfasste die ZweitschriftenlernerInnen. Sie sollten Kombikurse Deutsch/Alphabetisierung besuchen. Im Herbst 1991 wurde solch ein Pilotprojekt eingeführt. Diese Kurse, in Verbindung mit dem Beratungsprogramm, gaben den Anstoß zu einem breiten Alphabetisierungsprogramm.
- Der Teilbereich 3 sollte ein Angebot für sekundäre AnalphabetInnen bereitstellten.[209]

Der Teilbereich 1 blieb ein Desiderat. Eine Kursschiene mit Alphabetisierung in der Erstsprache erwies sich als nicht in die Praxis umsetzbar. Die Kombi-Kurse Deutsch/Alphabetisierung hingegen wurden sofort umgesetzt. Sie umfassten anfangs 8 Wochenstunden und fanden dreimal in der Woche statt. Für die Fortgeschrittenenkurse waren nur sechs Stunden in der Woche veranschlagt. Die Teilnehmerhöchstzahl wurde auf Grund der vielen Anmeldungen auf 15 Personen angehoben. Im Herbstsemester 1997/98 sind sogar 17 TeilnehmerInnen in einem „Lese–Schreiben-Deutsch-3"-Kurs dokumentiert. [210] Diese hohe Anzahl von KursteilnehmerInnen sei nur dann vertretbar, wenn die Unterrichtenden gut ausgebildet sind und im Team gut zusammenarbeiten, schränkte Monika Ritter ein. Als Idealzahl empfahl sie 10 - 12 Personen. Mangels offizieller Zahlen liegt eine Schätzung von Frau Ritter vor, wonach pro Semester etwa 100 bis 150 Kursplätze zur Verfügung standen, etwa 30 Personen mussten an andere Institutionen verwiesen werden.[211]

Die Lese- und Schreibkurse fanden anfangs in drei Kursstufen statt. Zusätzlich wurde ein „Lese-Schreib-Treff" angeboten, in dem frisch Alphabetisierte ihre Kenntnisse vertiefen konnten, was somit der Stufe 3 in Mario Rieders Planung entsprach. „Deutsch Hören und Sprechen" war für jene gedacht, die hauptsächlich mündlich Deutschkenntnisse erwerben wollten. 1997 gab es

[209] Vgl. *Rieder*, Bildungprojekte, 61.
[210] Vgl. *Dubis*, Motive und Motivation, 44.
[211] Zitiert nach Gross 2005; Interview Monika Ritter mit Michaela Gross, S 27.

zusätzlich einen Kurs „Grundrechnungsarten“. Für Fortgeschrittene wurde ein „Projektunterricht“ angeboten, in dem die Lernenden themenbezogen alle erlernten Fertigkeiten integrierten.[212]

Während 1991 noch ein dreistufiges Modell (Lesen-Schreiben-Deutsch 1-3)[213] zum Einsatz kam, wurde im dieses Konzept im *AlfaZentrum* auf ein vierstufiges System hin ausgerichtet. Diese Einteilung orientierte sich lose am fünfstufigen Entwicklungsmodell von Klaus B. Günther[214]. Zur Beschreibung der Entwicklung der (kindlichen) Lese- und Schreibstrategien wird ein Stufenmodell angenommen, das eine symbolisch-präliterale, eine logographische, eine alphabetische, eine orthographischen Stufe und eine post-literale Phase beschreibt. Das in Ottakring eingesetzte Modell folgte dieser Logik in leicht abgewandelter Form und wird auch heute noch so angewendet.

In der ersten Stufe werden die Grundlagen geschaffen. Die Lernenden sollen aus den wahrgenommenen Lauten ein sinnvolles Wort in Druckbuchstaben niederschreiben. Sie sollen verstehen, dass jeder Laut durch einen Buchstaben oder eine Buchstabenkombination repräsentiert wird.
Auf Stufe 2 werden die Grundlagen abgesichert, ausgebaut und kleine Texte geschrieben und gelesen. In Stufe 3 erfolgen ein weiterer Ausbau und die Absicherung des Alphabetisierungsprozesses. Lernende mit grundlegenden Schriftkenntnissen können direkt in die Stufe 3 einsteigen. Auf Stufe 4 werden die Schriftkenntnisse integriert und automatisiert und Strategien zum Entschlüsseln von Texten vermittelt. Ausgehend vom Phasenmodell nach Günther werden in der orthographischen Phase lesend authentische Texte bearbeitet, das orthographische Bewusstsein ausgebaut und Satzstrukturen bewusst gemacht. Schreibend werden eigene Texte verfasst und von den Lernenden selbständig überarbeitet, wobei die Erkenntnisse aus dem Lesen in die Textproduktion einfließen.

---

[212] Vgl. *Dubis*, Motive und Motivation, 43.
[213] „Lesen-Schreiben-Deutsch 1-3“ wurde durch einen „Lese-Schreib-Treff“ ergänzt.
[214] Klaus B. *Günther*, Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung (Lengwil am Bodensee 1995).

2.2.4 Lehrende

Unter dem Stichwort „Professionalisierung“ war man seitens der Wiener Volkshochschulen dazu übergegangen, die ehrenamtliche Mitarbeit einzuschränken. Pädagogisches und leitendes Personal wurde angestellt und die berufliche Qualifikation der Belegschaft angehoben. Um die Qualifikation nachhaltig zu gewährleisten, wurde in den 1980er-Jahren ein umfangreiches MitarbeiterInnen-Ausbildungs- und Weiterbildungssystem entwickelt. Die Qualifikation wurde in den folgenden Jahren angehoben. Eine Anstellung der zahlreichen KursleiterInnen kam nicht zustande.

In den 1990er-Jahren kamen zahlreiche Frauen in den schlecht bezahlten Zweig „Alphabetisierung“. In dem Buch „Bildungsprojekte der Volkshochschule Ottakring“ schreibt der ehemalige Vorstand Mario Rieder, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ein absolutes Muss und die verstärkte Bereitstellung hauptamtlicher pädagogischer MitarbeiterInnen dazu erforderlich sei.
Gleichzeitig gesteht er ein, dass diese Situation zum Stand 1992 noch nicht gegeben war. Monika Ritter erinnert sich im Interview vom 8. November 2016, dass sie immer *„ein schlechtes Gewissen gehabt habe, weil sie den Unterrichtenden am AlfaZentrum keine fixen Anstellungsverhältnisse habe bieten können“.* [215] Die Lehrenden arbeiteten zumeist auf Basis freier Dienstverträge und für niedrige Honorare.

Als Vorbildung für den Einstieg als Alphabetisierungskursleiterin wurde Erfahrung im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache vorausgesetzt. Ab Einführung des „Lehrgangs AKL“ wurde von Alphabetisierungs-KursleiterInnen am *AlfaZentrum Ottakring* erwartet, dass sie diese Ausbildung absolviert hatten oder nachholten.

Eva Baloch[216] und Diana Karabinova[217] nennt M. Ritter als ihre kongenialen Partnerinnen, mit denen sie in dieser Zeit zusammenarbeitete. Beide waren

[215] *Ritter*, Interview am 8. November 2016.
[216] Mag. Eva Baloch-Kaolinov ist ausgebildete Kulturanthropologin, hat als Kursleiterin für Alphabetisierung an der VHS Ottakring gearbeitet, als Lektorin für DaF in China und als Lektorin für Chinesisch am IMC Krems. Seit 200 im OeAD, der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen Quelle:

noch lange Zeit als Kursleiterinnen an der VHS, arbeiten aber heute nicht mehr in der Alphabetisierung.[218] Da es kaum angestellte KursleiterInnen gab und die Arbeitsbedingungen prekär waren, kam es zu einer hohen Fluktuation. Die Anzahl der genehmigten Kurse hing immer vom Zustandekommen der Finanzierung ab. Auf die Dauer tauschten gut qualifizierte PädagogInnen die unsicheren Arbeitsplätze im *AlfaZentrum* gegen welche mit Aufstiegschancen und regelmäßigem Einkommen. Das praktische Wissen und die Expertise, die die Unterrichtenden im Laufe ihrer Tätigkeit auf dem Gebiet der Alphabetisierung erworben hatten, waren für die VHS mit deren Weggehen verloren.

Die Einführung der Integrationsvereinbarung, die im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz festgeschrieben war, hatte nicht nur Auswirkungen auf die Lernenden, auch die Lehrenden waren betroffen. Zuwanderer aus Drittstaaten mussten seit dem Jahr 2003 Basis-Deutschkenntnisse auf Niveau A1 nach dem GER[219] nachweisen um einen Aufenthaltstitel in Österreich zu erhalten. *Die Einführung der Integrationsvereinbarung hatte nach Ansicht von Monika Ritter eine negative Auswirkung auf die Inhalte der Kurse. Man versuchte unter den gegebenen Umständen, den Unterricht so sinnvoll wie möglich zu gestalten, aber man kann im Alphabetisierungskurs nur mit Einschränkungen auf eine A1-Prüfung vorbereiten. Man kann beispielsweise die Hör- und Sprechübungen so anlegen, wie sie in der Prüfung vorkommen. Das KursleiterInnen-Team machte sich Gedanken, wie man eine Vorbereitung im Unterricht umsetzen könne. Der politische Druck, die Prüfung zu machen, war für die Teilnehmer und für die KursleiterInnen sehr heftig, sagt meine Gesprächspartnerin.*[220] Drei Jahre später wurden die Prüfungserfordernisse auf das Sprachniveau A2[221] angehoben.

---

https://www.oead.at/oead/mitarbeiterinnendatenbank/detail/?tx_bzdstaffdirectory_pi1%5BshowUid%5D=109&tx_bzdstaffdirectory_pi1%5BbackPid%5D=808&cHash=6b7923e700cc93b43ce62b8f7f727706, (8.Dezember 2016)

[217] Mag. Diana Karabinova studierte Turkologie und Anglistik an der Uni Wien und arbeitet heute als Migrationsbeauftragte beim Roten Kreuz Quelle: http://www.projektxchange.at/unsere-botschafter/diana-karabinova_245/

[218] *Ritter*, Interview, 14.

[219] Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

[220] *Ritter*, Interview, 21.

[221] nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Im Jahr 2005 wurden weitere Änderungen in Kraft gesetzt, die Auswirkungen auf das Kurssystem haben sollten. Entsprechend dieser Verordnung sollten 75 Stunden ausreichen, um Menschen zu alphabetisieren. Diese Stundenanzahl reicht kaum für Zweitschriftlerner aus, für Menschen, die in ihrer Erstsprache nicht lesen und schreiben können, ist die Aufgabe in dieser Zeit nicht zu bewältigen. Der Weg zur Absolvierung der vorgeschriebenen A2-Prüfung erwies sich für Analphabeten als besonders steinig. Sowohl Lernende als auch Lehrende mussten sich dieser neuen Herausforderung stellen.

Eine weitere Verschärfung erfolgte 2011, ab dann waren Kenntnisse auf dem Niveau A1 bereits vor Einreise nach Österreich nachzuweisen. Innerhalb von 2 Jahren musste dann eine Prüfung über die Stufe A2 des GER abgelegt werden. Da das Nichtbestehen der Prüfung eine Verwaltungsstrafe, im schlimmsten Fall sogar eine Abschiebung in das Herkunftsland nach sich ziehen konnte, hatten viele KursleiterInnen den Eindruck, sie übernähmen gegen ihren Willen die Agenden der Fremdenpolizei.

Alphabetisierungstrainerinnen, die im *AlfaZentrum* tätig waren, haben in Gesprächen bestätigt, dass die Zusammenarbeit im Team und die Einsatzbereitschaft wichtige Aspekte des Gelingens im Projekt waren. Intervision und gegenseitige Hospitationen waren Teil der Entwicklungsarbeit im Team und sollten die Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen verbessern. Die Intervision, mit deren Technik jede KursleiterIn im Lehrgang AKL vertraut gemacht wurde, kombinierte man mit der beratenden Unterrichtshospitation einer Teamkollegin. Diese kollegiale Unterstützung war so wirksam wie zeitintensiv und wurde in der Realität immer weniger genutzt, da die Stunden zu Lasten der KursleiterInnen gingen und niemals abgegolten wurden. Auch die empfohlene Weiterentwicklung des Unterrichts durch Selbstbeobachtung und Reflexionen der Lehrtätigkeit mit Hilfe eines „Lesson-plans“[222] blieben in den Anfängen stecken. Kaum jemand hatte über einen längeren Zeitraum hinweg die Zeit und Energie, schriftliche Aufzeichnungen über den Unterrichtsablauf jedes einzelnen Tages in Form eines Lehr- und Lerntagebuchs zu führen. Was Bestand hatte, waren die regelmäßigen

[222] Nach Belinda Ho, Using lesson plans as a means of reflexion. http://eltj.oxfordjournals.org (2. März 2010).

Teamsitzungen, in denen eingehend methodische und didaktische Fragen besprochen wurden. Dazu kamen der kollegiale Dialog und informelle Gespräche, in denen die Teammitglieder einander unterstützten.
Werkstattunterricht erfordert intensive Vorbereitung und die Herstellung von vielfältigem Arbeitsmaterial. Diese Entwicklungsarbeit erforderte die Investition von Zeit, Denkarbeit und Energie, die die engagierten KursleiterInnen in ihrer Freizeit leisteten und die nicht finanziell abgegolten wurden. Innerhalb eines gut funktionierenden Teams wurden Arbeitsmaterial und Wissen informell ausgetauscht und weitergegeben. Man war in gewisser Weise stolz, Teil dieses innovativen Teams zu sein.

Die Aufgaben einer Lehrenden in einem Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs sind vielfältig. Monika Ritter listet in ihrem Text „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch" eine Reihe davon auf:

> „Befähigung zum koordinierten Unterricht von Sprache und Schrift, Kompetenzen in der Weiterentwicklung von Methodik und Materialien, in Förderdiagnostik, Beratungskompetenz für Erstberatung und kursbegleitende Lernberatung, aber auch soziale Erstberatungskompetenz bei sozialen Problemen der Lernenden, Begleitungskompetenz beim Integrationsprozess, interkulturelle Sensibilität und Diversität, sowie Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Diskriminierungen von Zuwanderern und Bildungsbenachteiligten.*" [223]*

Eine meiner Fragen zum Thema „Lehrende" bezog sich auf das Profil einer idealen KursleiterIn. Eine professionelle Ausbildung hält M. Ritter für sinnvoll, extrem wichtig ist für sie aber auch ein Interesse dafür, wie das Lernen funktioniert. Für die Fragen: „Was funktioniert gut? Was bewährt sich?" „Wie kommt was bei den Lernenden an?" „Wie könnte man das optimieren?", sollte ebenso Zeit und Energie im Unterricht sein wie für Austausch zwischen den KollegInnen. Die KursleiterIn müsste ein bisschen besser bezahlt werden, räumt sie ein, auch der Austausch müsste bezahlt werden. Es gibt sehr viel Leid, mit dem man zu tun hat und das müsste die Gesellschaft honorieren, indem der Kursträger eine Supervision zur Verfügung stellt.

Deutschunterricht und Alphabetisierung sind Schnittstellen in der Gesellschaft, die für die Integration extrem wichtig sind, auch für den Bezug, den die Leute

[223] *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch 2010, 1127.

zur Sprache und zum Land haben. Auch die emotionale Ebene hält sie für wichtig. Es macht ihrer Ansicht nach einen Unterschied, ob eine KursleiterIn den Kurs einfach nur abhandelt, oder ob man auf die Lernenden eingeht. [224]

Die Ziele der KursleiterInnen sind, wie in einem Interview mit Michaela Gross belegt, eher idealistisch zu verstehen. Sowohl die von ihr befragte Monika Ritter, als auch Barbara Rieger, ihre Kollegin, sehen den Erfolg hauptsächlich in der Stärkung des Selbstwertgefühls der Lernenden, einem guten Lernklima und dem Erwerb von Lernstrategien, die auch nach der Beendigung des Kurses zum Tragen kommen, und der Beseitigung der sprachlichen Hürden im Alltag der MigrantInnen. Der Erwerb formaler Qualifikationen wurde nicht genannt.[225]

2.2.4.1 Der Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen" (Lehrgang AKL)

In der Bildungslandschaft fehlte eine Ausbildung zur Alphabetisierungs-Kursleiterin für erwachsene MigrantInnen. An einer professionellen Alphabetisierungs-Ausbildung herrschte großes Interesse von DaZ-KursleiterInnen, da an den „Deutsch als Zweitsprache"-Kursen häufig Menschen teilnahmen, die (unterschiedlich starke) Defizite im Lesen und Schreiben hatten. Die KursleiterInnen wussten zumeist nicht, wie sie sich in dieser Situation verhalten sollten und sahen sich herausgefordert, ausbildungsmäßig „aufzurüsten".

Viele KursleiterInnen hatten sich bislang mit Methoden aus der Grundschuldidaktik oder Sonderpädagogik beholfen. Diese Mittel und Methoden erwiesen sich für erwachsene MigrantInnen als unzulänglich, da Erwachsene anders lernen als Kinder. Überdies lehnten viele Erwachsene die infantilisierenden Themen und Texte aus den Volksschullehrbüchern schlichtweg ab, da sie die Lebenssituation der MigrantInnen nicht berücksichtigen. KursleiterInnen, die aus dem Volksschulbereich kamen, scheiterten an den fehlenden Deutschkenntnissen ihrer KursteilnehmerInnen. Aus diesem Grund verboten sich jene Lehrwerke, die für deutsch sprechende

[224] *Ritter*, Interview, 22.
[225] *Gross*, Fremdsprachenwachstum, 80.

AnalphabetInnen entwickelt worden waren. Es oblag also den KursleiterInnen, selbst geeignetes Unterrichtsmaterial zu erstellen.
Absolventinnen eines Lehramtsstudiums fehlte zumeist die Nähe zur Basisbildung. Die extrem kleinschrittige Arbeit mit Menschen, die in manchen Fällen noch nie einen Bleistift geführt haben, erfordert eine besondere Disposition der Unterrichtenden. Ein starkes soziales Engagement und ein ruhiges Gemüt der AlphabetisierungskursleiterInnen sind dafür von Vorteil.

Monika Ritter begann 1994 Seminare für TrainerInnen abzuhalten, weil die Nachfrage so groß war. Die Notwendigkeit, Trainerinnen auszubilden entstand aus der Nachfrage. Das erste Seminar dauerte vier Tage und fand in Ottakring statt. Daraus hat sich der Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen (Lehrgang AKL) entwickelt. Rechnen war als kurzer Beitrag bereits Bestandteil der Ausbildung, IKT gab es noch nicht.
Auch hierfür kam der Anstoß nicht „von oben", sondern der Lehrgang AKL hat sich entwickelt und dieses Format musste erst durchgesetzt werden. Monika Ritter erinnert sich, dass sie zwar Unterstützung erhielt, es aber nie einen konkreten Auftrag gab, etwas in die Wege zu leiten.
Eine systematische Ausbildung für eine erwachsenengerechte Alphabetisierung von Menschen mit Migrationsbiografie wurde damals in Österreich nicht angeboten. Seitens des Wiener Integrationsfonds bzw. der Stadt Wien wurde die Notwendigkeit für Alphabetisierungskurse erkannt und damit auch die dazu gehörige Ausbildung der Unterrichtenden.

Antje Doberer-Bey[226] *von der Volkshochschule Floridsdorf, wollte einen Universitätslehrgang für die Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch entwickeln. Ihr Lehrgang war von der Uni anerkannt. Zu dieser Zeit gab es Überlegungen, das gemeinsam zu machen, es gab aber zu viele inhaltliche und didaktische Diskrepanzen. Zwei separate Schienen haben die Reibungsverluste vermindert.*[227] In Strobl wurde der Lehrgang für die Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen für die Basisbildung und Alphabetisierung, Schwerpunkt Erwachsene deutscher Erstsprache, durchgeführt. Ab 2006

[226] Antje Doberer-Bey leitet den Bereich Alphabetisierung/Basisbildung an der VHS Floridsdorf, den sie auch aufbaute. Sie entwickelte den Lehrgang universitären Charakters „Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen" im bifeb St. Wolfgang.
[227] *Ritter*, Interview, 19.

wurde das Konzept ausgeweitet und die Ausbildung als zweijähriger Lehrgang universitären Charakters angeboten.[228]

Jedes neue Lehrmodell stößt zunächst auf Skepsis, solange es sich nicht praktisch bewährt hat. Zudem steht es zumeist im Gegensatz zu jenem Modell, mit dem die Lehrenden bereits Erfahrung haben. Die Zusammenarbeit mit dem Floridsdorfer Zweig der Alphabetisierung erwies sich als problematisch, da die Alphabetisierung in der Erstsprache Deutsch methodisch anders ausgerichtet war. Monika Ritter, die in ihrer Berufslaufbahn auch dort gewirkt hatte, entschied sich für die von ihr entwickelte Methode, die von Doberer-Bey nicht unterstützt wurde. Auch ein gemeinsamer Ausbildungslehrgang für Unterrichtende kam aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtungen nicht zustande. Dies führte dazu, dass für die Alphabetisierung mit Migrantinnen ein separater Lehrgang aufgebaut wurde.

Im September 2002 wurde von Monika Ritter zur Ausbildung von **A**lphabetisierungs**k**urs**l**eiterInnen (AKL) der zweijährige Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen“, ins Leben gerufen, in den die Erfahrungen aus der Unterrichtstätigkeit im *AlfaZentrum* Ottakring einflossen. Er sollte „ eine ausgewogene Kombination von Theorie, Unterrichts- Knowhow , Möglichkeiten zum Austausch und starken Praxisbezug“[229] bieten. Über lange Zeit hinweg blieb das *AlfaZentrum* die einzige Institution in Österreich, die eine Ausbildung für KursleiterInnen für Alphabetisierungskurse mit Migrantinnen anbot. Das Angebot richtete sich an erfahrene DaZ-Unterrichtende, die bereits den Ausbildungslehrgang für Deutsch als Zweitsprache absolviert hatten. Die Ausbildung dauerte 2 Semester (108 Unterrichtseinheiten + Praktikumsphasen) und fand an 9 Wochenenden statt. Unterrichtende, die an der Entwicklung der Alphabetisierungs-Projekte am AlfaZentrum für MigrantInnen Ottakring beteiligt waren, gaben ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Lehrgang AKL weiter.

[228] Vgl. Antje *Doberer-Bey*, Angelika *Hrubesch*, Otto *Rath*, Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen? http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Doberer-Bey_Hrubesch_Rath_Entwurf.pdf (10. Jänner 2017).
[229] Monika *Ritter*, Der Lehrgang "Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen“ In: What next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnenausbildung. (Wien 2005) 223.

2.2.4.2 Inhalt des Lehrgangs zur Alphabetisierungskursleiterin (AKL)

Die Ausbildung wurde sehr praxisorientiert angelegt und gab einen grundlegenden Überblick über die Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen. Ausgangspunkt aller Überlegungen waren die Lernenden und die Auseinandersetzung mit deren Zielen und Bedürfnissen. Die Inhalte des Konzeptes werden im Folgenden verkürzt dargestellt.[230]

Das Modul „Beratung" bildete die AlphabetisierungskursleiterInnen (AKL) dazu aus, die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen in ihrem Bildungsfortschritt durch Lernberatungen unterstützend zu begleiten. Die Kenntnis von Lernstrategien sollte ein erfolgreiches und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Die Palette des methodischen und didaktischen Konzepts umfasste die Vorstellung von Unterrichtsaktivitäten, die sich für erwachsene Menschen ohne Schriftkenntnisse eignen, bis hin zur selbständigen Erstellung von geeignetem Lehrmaterial. Vernena Plutzar und Mario Rieder gestalteten die Lehrgangsbestandteile „Intervision und Evaluation".

Ein wichtiges Standbein bildeten die Hospitationen in Alphabetisierungskursen und die Unterrichtserfahrung, die in einem Übungskurs gesammelt werden konnten. Der Übungsunterricht war von Anfang an Teil eines Settings von Planung des Unterrichts bis hin zur Dokumentation und einem abschließenden Feedbackgespräch.

Ein lehrgangsbegleitendes Portfolio, in dem die eigene Entwicklung reflektiert wurde, war, und ist immer noch, Teil der Ausbildung. Angelika Hrubesch gab eine Einführung in die Portfolioarbeit.[231]

Ein eigener Block war der Diagnostik und Einstufungsberatung gewidmet. Obwohl der Schwerpunkt auf den Fertigkeiten Lesen und Schreiben lag, wurde in der Ausbildung auch auf das Numeracy-Konzept für Erwachsene eingegangen.

Mit Blick auf das RahmenCurriculum „Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung" der Stadt Wien, dessen Alphabetisierungsteil von Monika Ritter verfasst wurde, sollten die Lehrgangsteilnehmer und -teilnehmerinnen

[230] Monika *Ritter*, Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien: Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen 2006.
[231] Vgl. *Ritter*, Lehrgang, 2227.

in die Lage versetzt werden, gemeinsam mit den Lernenden Unterrichtsziele zu definieren und die Lernenden beim Erreichen dieser Ziele zu unterstützen. Neben dem Vorhaben, die Grundlage für professionellen und guten Unterricht zu schaffen, wurde auch das Ziel verfolgt, durch eine solide fachliche Ausbildung eine dementsprechende Entlohnung zu rechtfertigen.

2.2.5 Lernende

„Die Lernenden am *AlfaZentrum* der VHS Ottakring waren erwachsene ZuwandererInnen. Viele waren sehr jung, 16 bis 25 Jahre alt, der Großteil war zwischen 25 und 45 Jahre alt, nur einzelne KursbesucherInnen waren älter als 45 Jahre.“[232] Zumeist war es ihnen verwehrt, in ihrem Herkunftsland das Lesen und Schreiben (ausreichend) zu erlernen. Die Gründe waren vielfältig: Mädchen wurden für die Hausarbeit gebraucht, Jungen zur Feldarbeit. Religiös motivierte Gründe wurden in einer Befragung ebenso genannt wie Armut oder mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache. Aus ihrer Erfahrung als Leiterin des *AlfaZentrums für MigrantInnen in Ottakring* nannte Monika Ritter einige der Gründe für den Besuch eines Alphabetisierungskurses:[233]

> „Als Motivation für den Kursbesuch wird an erster Stelle der Wunsch nach Selbständigkeit im Einwanderungsland genannt: schriftliche wie mündliche Kommunikation ohne fremde Hilfe bewältigen zu können, in privaten Rollen als Eltern, Nachbarn, usw. sowie in beruflichen Anforderungen und als mündige BürgerInnen agieren zu können. Auch Wünsche nach beruflicher Qualifikation und einer besseren Arbeit werden genannt.“[234]

Analphabetismus ist in vielen Herkunftsländern ein bekanntes Phänomen und nicht stigmatisiert. Die KursteilnehmerInnen verfügen über ein durchaus positives Selbstbild. Die erwachsenen Lernenden sind natürlich keine „unbeschriebenen Blätter“, sie alle bringen informell erworbene Kompetenzen mit, Fähigkeiten und Fertigkeiten, oft auch Vorkenntnisse und Erfahrungen im Lesen und Schreiben und im Sprachenlernen.

---

[232] Vgl. *Ritter*, Die Lernenden, der Unterricht und die Kurse, 35.
[233] Monika *Ritter*, Die Lernenden, der Unterricht und die Kurse im ““AlfaZentrum” für MigrantInnen. (Wien 2004) 37.
[234] *Ritter*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, 1119.

In einer Untersuchung aus dem Jahr 2007 wurden für Deutsch als Fremdsprache die Sprachverwendungssituationen erhoben[235]. Die bevorzugten Themen waren: Leben mit Kindern, Arbeit und Arbeitssuche, Gesundheit und Behörden. Diese Themen decken sich weitgehend mit „dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ und der Sprachverwendung A2.

Besonders bei Frauen wurde als Grund für den Besuch eines Alphabetisierungskurses oft das Motiv „den Kindern bei den Hausaufgaben helfen zu können“ genannt. Heidi Dubis untersuchte in ihrer 1999 verfassten Arbeit[236] die Motive und Motivationen erwachsener AnalphabetInnen, die an der VHS Ottakring das Lesen und Schreiben lernten. Einer der in ihrer Arbeit häufig genannten Gründe war die Benachteiligung am Arbeitsmarkt. Mehrfach wurde der Wunsch genannt, eine Ausbildung nachzuholen, die den Befragten in ihrer Jugend verwehrt geblieben war, oder die Last, ihr ganzes Lebensumfeld auswendig lernen zu müssen. Genannt wurde auch die ungeliebte Abhängigkeit von unterstützenden Angehörigen, die einspringen müssen, wenn der/die Betroffene ein amtliches Schriftstück oder einen Computerausdruck nicht lesen kann.[237] Im Untersuchungszeitraum, der sich von 1997 bis 1998 erstreckte, kam sie zu dem zusammenfassenden Ergebnis, dass „das Streben nach einem Leben ohne Angst, nach Anerkennung, Selbständigkeit und Unabhängigkeit“ [238] eine große Motivation für die Lernenden in den von ihr beforschten Kursen waren.

In ihrer Diplomarbeit „Migration von Frauen als Herausforderung für die Erwachsenenbildung“ nennt Manuela Prinz ein weiteres Argument, das sie während ihrer Forschungstätigkeit an der VHS Ottakring erfahren hat: „Frauen nehmen an den Kursen teil, um den häuslichen Bereich zu verlassen,

[235] *Kaufmann*, zitiert nach: Konrad *Ehrlich*, Elke *Montanari*, Anna *Hila*, Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ im Rahmen den Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse (München 2009) www.goehte.de 90.
[236] Heidi *Dubis*, Motive und Motivation erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schriftspracherwerb unter Berücksichtigung ihrer Lebensgeschichte, (ungedr. geisteswiss. DA Wien 1999).

[237] *Dubis*, Motive, 65.
[238] *Dubis*, Motive, 90.

Ablenkung vom Alltag zu finden oder um eine Aktivität nur für sich zu beanspruchen.“ Auch der Wunsch nach Kontakten wird erwähnt. [239] Die KursteilnehmerInnen verbrachten oft gern mehrere Semester in den Basisbildungskursen der VHS Ottakring. Für sie war es ein Raum, der nicht primär einer raschen Deutschausbildung diente, sondern der einen Kontakt mit der österreichischen Gesellschaft und zugleich einen interkulturellen Austausch ermöglichte.

Besonders Frauen, die sich am patriarchalischen Familienmodell orientieren, sehen ihre Aufgabe als Hausfrau und Mutter. Damit sie am Unterricht teilnehmen konnten, mussten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ihrem Pflichtbewusstsein nicht entgegenstanden. Dazu gehörten Kurszeiten, die den familiären Ablauf nicht behinderten, sowie eine Kinderbetreuung.

Für türkische Frauen gab es z.B. bei „Miteinander Lernen“ Kurse zur Alphabetisierung in der Muttersprache Türkisch und anschließend darauf aufbauende Deutschkurse, sowie nach und nach auch deutsch-türkische Kurse in diversen Vereinen. Bei der Beratung in der VHS Ottakring wurden türkische Frauen über die Möglichkeit der muttersprachlichen Alphabetisierung informiert und an die Anbieter vermittelt. Türkische Frauen waren an der VHS eher unterrepräsentiert, es gab aber auch viele Frauen aus der Türkei, die gleich auf Deutsch lesen und schreiben lernen wollten. „Wenn man diesen komplizierten Lernprozess durchlaufen muss, ist es besser muttersprachliche Unterstützung zu haben“, erklärt Monika Ritter. Die VHS Ottakring vermittelte Interessentinnen im Bedarfsfall an die verschiedenen Vereine weiter, da es in der VHS ohnehin mehr Bedarf als Finanzierung gab.[142]

Die Lernenden standen im Mittelpunkt der Unterrichtsüberlegungen des „Ottakringer Modells“. Menschen mit wenig formaler Bildung brauchten überzeugende Lernangebote, die mit ihrer Lebenswelt zu tun hatten. Um die Akzeptanz der Menschen zu erhalten, musste die Erarbeitung der Schrift erwachsenengerecht erfolgen. Diese Einstellung den Lernenden gegenüber

[239] Vgl. Manuela *Prinz*, Migration von Frauen als Herausforderung für die Erwachsenenbildung – am Beispiel der Bildungsprojekte an der Volkshochschule Ottakring, (ungedr. geisteswiss. DA Wien 2005) 101.

folgt der Tradition, die bereits im *Volksheim* gepflegt wurde. Die Kursplanung musste sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren und die Heterogenität der Gruppe berücksichtigen.
Norbert Kutalek beschreibt seine Erfahrungen in der Untersuchung „Die Wiener Volkshochschulen", bezüglich der nachgewiesenermaßen höheren Drop-out-Rate bei Sprachkursen als bei wissenschaftlichen Vortragsreihen:

> „[...] eine mangelnde häusliche Mitarbeit wird beim Sprachkurs bald offenkundig, die wissenschaftlichen Kurse hingegen sind in den Leistungsanforderungen wesentlich unverbindlicher. Wer bei einem Sprachkurs nicht „mitkommt" wird leicht zum Aussteiger". [240]

Die Alphabetisierungsarbeit geht kleinschrittig voran, sie nimmt mehr Zeit in Anspruch als ein regulärer Deutschkurs. Diese Tatsache müssen sowohl Lehrende als auch Lernende verinnerlichen, um sie nicht als demotivierend zu erleben. Die Teilnehmerzahl in dem von Heidi Dubis untersuchten Kurs „Lesen-Schreiben-Deutsch-3" war 1997/98 schwankend. Zu Beginn waren 17 Personen für den Kurs angemeldet, von denen manche nur unregelmäßig kamen. Als Gründe für den unregelmäßigen Kursbesuch wurden familiäre oder berufliche Verpflichtungen genannt. Hauptsächlich wurden die Kurse von Frauen besucht, sie waren jedoch auch für Männer offen. Häufige Gründe für Teilnahmeabstinenz und Kursabbruch waren die sich eröffnende Möglichkeit, einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können oder die Übersiedlung an einen anderen Wohnort.
Oft wird übersehen, dass ein Basisbildungskurs gleichzeitig ein Gewinn und eine Belastung ist.

> „[...] Gewinn in dem Sinne, dass man sich neue Erkenntnisse und erweiterte Handlungsmöglichkeiten, aber auch Unterhaltung und Entspannung verspricht. Belastend wirkt ein Seminarbesuch dann, wenn man sich die Zeit dafür „stehlen" muss, wenn andere Aktivitäten zu kurz kommen, wenn der Seminarort weit weg ist oder man sich über- oder auch unterfordert fühlt."[241]

Selbst im häuslichen Umfeld ist es für viele Menschen schwer, eine geeignete Lernumgebung zu finden. Frauen können sich zumeist nur für die Zeit des Kurses frei machen. Zeit für Hausübungen oder zum Lernen zu erübrigen, ist schwer. Um das im Kurs Gelernte aus dem Kurzeitgedächtnis aufzurufen wäre

[240] *Kutalek*, Wiener Volkshochschulen, 36.
[241] Elke *Gruber*, Lernen mit Erwachsenen. In: Unterrichten in der Volkshochschule. Grundlagen für KursleiterInnen. Verband Wiener Volksbildung, Pädagogisches Referat (Wien, 2006) 9.

es wichtig, zu Hause den Stoff nochmals zu überarbeiten. Dies trägt dazu bei, Gelerntes in einen neuen Kontext zu setzen und in anderen Situationen anwenden zu können. Autonomes Lernen gehört zu jenen Fertigkeiten, die im Kurs erst angelegt werden müssen.

Eine große Schwierigkeit ist es, die Betroffenen an die Bildungsangebote heranzuführen. Meine nächste Frage war daher, wie man denn überhaupt in Kontakt mit der Zielgruppe gekommen sei. Die Zielgruppe, so erzählt meine Interviewpartnerin, erreichte man über die Deutschkurse. „Wenn man aufmerksam ist, merkt man, dass jemand nicht lesen und schreiben kann". Sie erzählt, dass nach dem zweiten oder dritten Termin die Lernenden oft nicht mehr gekommen seien. Darauf hätte man nur insofern reagieren können, als man im Kurs ein bisschen auf die mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse einging. Damals war das sehr schwer, weil es noch keine Materialien gab. Die Alternative wäre gewesen, den Lernenden einen Alphabetisierungskurs zu vermitteln, die es damals aber noch nicht in der heute gewohnten Weise gab. Also verschwanden diese Menschen mangels Bildungsangebotes aus dem Kursgeschehen und waren frustriert. Es gab damals in den Alphabetisierungskursen einen Überhang an Fortgeschrittenen, da die Leute schon länger im Land waren. Oft waren sie schon 10 Jahre da, hatten aber kein Angebot gefunden. Heute ist das anders, oft kommen Menschen in die Kurse, die noch kein Wort Deutsch können. [242]

Viele TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen kamen aus anderen Volkshochschulen. Wenn sich im Laufe eines Deutschkurses herausstellte, dass es Defizite beim Lesen und Schreiben gab, wurde ihnen das *AlfaZentrum* empfohlen. Lernende wurden zumeist über Mundpropaganda auf das *AlfaZentrum für MigrantInnen Ottakring* aufmerksam, aber auch diverse Beratungsstellen, wie das Amt für Jugend und Familie, Nachbarschaftszentren und Ämter in den Bezirken, verwiesen InteressentInnen an die Institution.[243]

Zuweisungen kamen zeitweise vom Arbeitsamt (später: Arbeitsmarktservice). So gab eine Befragte in Heidis Dubis Studie an, sie mache den Kurs, weil sie dann vom Sozialamt Geld bekomme.[244] KursteilnehmerInnen, die vom AMS

[242] *Ritter*, Interview, 3.
[243] *Gross*, Fremdsprachenwachstum, 33.
[244] *Dubis*, Motive, 130.

zugewiesen wurden, kamen natürlich nicht ausschließlich aus den umliegenden Bezirken.

2.3 Die Phase *lernraum.wien* (2011- heute)

2007 begann man mit einer Strukturreform, in der alle Wiener Volkshochschulen zu einem gemeinsam agierenden Unternehmen zusammengeführt und organisatorisch und wirtschaftlich stabilisiert wurden, um 2012 mit neuen Bildungs- und Beratungsinitiativen durchzustarten.[245] Im Zuge dessen wurden die VHS-Vereine in eine gemeinnützige GmbH umgewandelt, die zu 25,1 % der Stadt Wien gehört und zu 74.9 % dem Verband Wiener Volksbildung.[246]

Diese Strukturreform führte zur Eingliederung des Alfa-Zentrums in den *lernraum.wien*. Zwar hätte man seitens der VHS Monika Ritter dort eine leitende Funktion in einem der ursprünglich fünf geplanten Kompetenzzentren angeboten, sie entschied sich jedoch für eine Auszeit. Thomas Fritz ist seit Anbeginn der Leiter des *lernraums*, sieben Mitarbeiterinnen sind mit den verschiedenen Aufgabenbereichen betraut. Anlässlich der Feier zum 5-jährigen Bestehen des *lernraums* wurde im „VHS forum", dem MitarbeiterInnen-Magazin der Wiener Volkshochschule GmbH, der Auftrag folgendermaßen definiert:

> „Der Lernraum ist erfolgreich, wenn er mit seiner angewandten Forschungsarbeit, durch laufende Evaluation sowie mit seinen Lehrgängen zur Qualifikation von Unterrichtenden die Entwicklung und Qualitätssicherung von Bildungsangeboten zur Umsetzung der Strategien der VHS Wien unterstützt."

In einer Festveranstaltung wurde besonders die Entwicklung der Basisbildung betont und die Forschungsarbeit hervorgehoben. Der *lernraum* ist an nationalen (MEVIEL, Roma Lernhilfe) und internationalen Entwicklungs-projekten, wie ESF-Projekten (MIKA, ImplOED[247]) beteiligt.[248] Neben umfassenden Themen wie „Mehrsprachigkeit" gibt es zahlreiche Projekte, die von der Volkshochschule beauftragt werden, wie die Evaluierung der eigenen

[245] Vgl. Mario *Rieder*, Interview In: VHS forum 2016 10.
[246] http://www.vhs.at/fileadmin/Dokumente/Allgemeines/unternehmensbrosch%C3%BCre-2016.pdf
[247] ImolOED steht für Outreach, Impowerment, Diversity und beschäftigt sich mit der Implementierung von Diversität in der Erwachsenenbildung.
[248] MEVIL hat die Integration von Mehrsprachigkeit in Kurse der Basisbildung zum Ziel, MIKA ist ein Netzwerk für Basisbildung in der Migrationsgesellschaft (vgl. *Fritz*, VHS forum 2016)

Lehrveranstaltungen. Zum Aufgabenbereich des *lernraums* gehören das Verfassen von fachwissenschaftlichen Publikationen, die Begleitung von wissenschaftlichen Forschungsprojekten und die Veranstaltung von Tagungen. Innerhalb des *Lernraumteams* ist die Gruppe des *AlfaZentrums* für sämtliche Basisbildungskurse in den Wiener Volkshochschulen verantwortlich. [249]

2.3.1 Das *AlfaZentrum* im *lernraum.wien* und die Basisbildung an der VHS Ottakring

Zuständig für das *AlfaZentrum* innerhalb es *lernraums* ist weiterhin die bereits von Monika Ritter empfohlene Angelika Hrubesch. Als Hauptaufgaben des *AlfaZentrums* werden der Lehrgang für BasisbildnerInnen, die Datenbank *AlfaZentrum*, das Projekt MIKA und nicht zuletzt die Kurse für Alphabetisierung/Basisbildung genannt. [250] Eines der MIKA-Projekte ist „Alphabetisierung in der Erstsprache". In diesem Projekt wurde ein Alphabetisierungskurs auf Türkisch wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Ein innovatives, von der VHS finanziertes Kleinprojekt, das auf Grund der bestehenden Expertise am *AlfaZentrum* erforscht wurde, beschäftigte sich mit jenen ZweitschriftenlernerInnen[251], die im Zug des Flüchtlingsstroms nach Österreich kamen. Es ging darum, ein Angebot für lerngewohnte und gut ausgebildete Geflüchtete zu erstellen, die keinen Basisbildungsbedarf im eigentlichen Sinn hatten, sondern nur einer Einführung in das lateinische Alphabet bedurften und Strategien für das Lesen und Schreiben auf Deutsch entwickeln mussten. Ihnen sollte ein eigenes Kursformat angeboten werden, das ihnen ein rasches Einsteigen in reguläre Deutschkurse ermöglichte.

Angesichts der Fachwissens, worüber Personal im *lernraum* verfügt, könnte man annehmen, es handle auf Basis seiner Expertise autonom und gäbe die programmatische Ausrichtung der Basisbildung an der VHS vor. Das entspricht nur insofern der Realität, als die leitenden Personen in jenen Gremien vertreten sind, die versuchen, die Bildungspolitik mitzubestimmen.

[249] http://www.vhs.at/lernraumwien.html (20. Februar 2017).
[250] http://www.vhs.at/lernraumwien/infos/alfazentrum.html (12. Februar 2017).
[251] Hanna *Reisinger-Friedrich*, Gerhild *Ganglbauer*, Wie Zweitschriftenlernende gefördert werden können http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=11231 (24.12.2016).

Fakt ist, dass Fördergeber wie Stadt, Land und die Europäische Union im Sinn einer abgestimmten Aktion Einfluss auf das Kursgeschehen nehmen. Besonders die europäischen bildungspolitischen Initiativen haben die Ausgestaltung der nationalen Bildungspolitik maßgeblich beeinflusst.
Im Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung (I.EB)[252] werden die Rahmenbedingungen für die von ihr geförderten Kurse festgesetzt. Diese Vorgaben entscheiden über die Zielgruppe und die Teilnehmerhöchstzahl, sie bestimmen die Qualifikation der Unterrichtenden und Beratenden und nehmen Einfluss auf den Umfang und die Inhalte des Bildungsangebotes.

Das Dokument „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote der Initiative Erwachsenenbildung gibt „die grundlegende Haltung des Lehrens und Lernens“ vor. Diese orientiert sich an der kritischen Pädagogik (P. Freire), der Migrationspädagogik (P. Mecheril) und der postkolonialen Theorie (E. Said). Basisbildung, so der Text,

> „grenzt sich demnach von einem autoritären Verständnis von Alphabetisierung im Sinn von lesen, schreiben oder rechnen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens.“[253]

Was die Kurskonzepte betrifft, befindet man sich in einem gesellschaftlichen Widerspruch. Das Konzept des *lernraums* orientiert sich an jenem der I.EB. Ausgeblendet wird dabei die Tatsache, dass die Realität des Kursalltags nicht mit der Planung konform geht.
Während das Planungsdokument fordert, dass die Lernenden autonom und selbstbestimmt ihre eigenen Themen erarbeiten sollten, wird von Drittstaatsangehörigen, die eine Integrationsvereinbarung unterzeichnet haben, erwartet, nach Absolvierung von drei Alphabetisierungsmodulen, eine A2-Prüfung nach einem inhaltlich vorgegebenen Themenraster abzulegen. Die Kluft zwischen pädagogischen Vorgaben und der Realität versuchen die

[252] Die Initiative Erwachsenenbildung besteht seit 2012 und ist eine Bund-Länder-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlusse für Erwachsene (www.initiative-erwachsenenbildung.at) (13. Februar 2017).
[253] Fachgruppe Basisbildung, Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hg. Bundesministerium für Bildung und Frauen. (Wien 2014) 3.

Lehrenden zu überbrücken, indem sie das Kursprogramm so aufbauen, dass es den Bedürfnissen der Lernenden so nah wie möglich kommt.
Die gute Absicht, in der formuliert wurde „die Bedürfnisse und Lernabsichten der Einzelnen sind Basis für Lernangebote und individuelle Lehrpläne,“[254] schlägt in der Realität zumeist in den Wunsch der KursteilnehmerInnen um, möglichst ohne Umschweife auf die A2-Prüfung vorbereitet zu werden.

2.3.1.1 Die Basisbildung an der VHS Ottakring

Die Wiener Bezirke 15 (Fünfhaus), 16 (Ottakring) und 20 (Brigittenau) sind laut Integrationsbericht[255] jene, deren Anteil an im Ausland geborenen EinwohnerInnen mehr als 40 % beträgt. Ottakring hatte sich in den vergangenen Jahren zum Vorzeige-Multi-Kulti-Bezirk entwickelt. Aus organisatorischer Sicht ist die VHS 16 nur einer von drei Standorten, neben Favoriten und Brigittenau, an denen Basisbildungskurse der Volkshochschule abgehalten werden.

Die Alphabetisierungsarbeit an der VHS Ottakring folgt der langjährigen Tradition des *Volksheims*. Während die Forschungstätigkeit des *AlfaZentrums* in Favoriten stattfindet ist, ist Ottakring eine jener Volkshochschulen, in der weiterhin die Arbeit an der Basis stattfindet und die dadurch die Idee des *Volksheims* in die Zukunft trägt. Immer noch steht das Haus jenen offen, die Bildung erwerben möchten. Immer noch sind engagierte KursleiterInnen im Einsatz. Muttersprachliche Beratung, mehrsprachige KursleiterInnen, sozialpädagogisches Personal und mehrsprachiges Verwaltungspersonal stehen zur Unterstützung der KursteilnehmerInnen vor Ort bereit und bauen Zugangsbarrieren ab.
Kundenfreundliche Unterrichtszeiten und ein Kursangebot, das an drei Tagen in der Woche sowohl Vormittags- als auch Nachmittagskurse anbietet, kommen einer Realisierung von Kurswünschen potentieller KursteilnehmerInnen entgegen. Für die Vormittagskurse wird eine Kinderbetreuung angeboten.

[254] Fachgruppe Basisbildung; Prinzipien und Richtlinien für Basisbildung,4.
[255] Statistik Austria, Migration, Integration 2016 114.

Das Traditionshaus am Ludo Hartmannplatz hat auch Nachteile. Unangefochten im Bildungsdiskurs ist seit PIAAC[256] die Tatsache, dass digitale Kompetenz aufgrund der Durchdringung des Alltags mit den neuen Technologien zu den Schlüsselqualifikationen gehört. Digitale Literalität gilt als Grundvoraussetzung für eine Teilhabe an der Gesellschaft. Das Bekenntnis zur Wichtigkeit von IKT-Kompetenzen[257] steht jedoch im Gegensatz zur mangelhaften technischen Ausstattung des historischen Gebäudes in Ottakring.

2.3.2 Zielgruppe Flüchtlinge

Bereits vor dem großen Zustrom von Menschen aus den Krisengebieten Syrien, Irak und Afghanistan war die Integration von Zuwanderern ein Thema, mit dem sich die Stadt Wien intensiv auseinandersetzte. Eine der vier Säulen der Integration des Wiener Integrationskonzepts ist die Sprache. Die Stadt Wien (MA 17) bietet niederschwellige und kostengünstige Basisbildungskurse an.

Seit 1.7.2011 müssen Zuwanderer aus Drittstaaten verpflichtend mindestens Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1 vorweisen, eine Zuwanderung von Erwachsenen mit Alphabetisierungsbedarf wäre damit ausgeschlossen. Innerhalb von 2 Jahren nach Erhalt des Erstaufenthaltstitels wären dann Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 nachzuweisen. Soweit die Vorschriften der Integrationsvereinbarung. Asylberechtigte sind davon natürlich ausgenommen.
Während man in Expertenkreisen in Österreich noch rätselte, warum Zuwanderer und deren Kinder zu den Bildungsverlierern gehören, bescherte die Flüchtlingskrise von 2015 der Basisbildung neuerlich hohe Zuwachsraten. Auf den plötzlichen Bedarf an Basisbildungskursplätzen war niemand vorbereitet.

[256] PIAAC ist eine internationale Studie, die Schlüsselkompetenzen Erwachsener, die in Alltag und Beruf erforderlich sind, untersucht. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/index.html (22.Februar 2017).
[257] Doberer-Bey, Hrubesch, Rath http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Doberer-Bey_Hrubesch_Rath_Entwurf.pdf (10. Jänner 2017) 4.

> „Im Jahr 2015 stammten die meisten Asylwerber/-innen aus Afghanistan (25.563), gefolgt von Syrien (24.547) und dem Irak (13.633). Es folgten als Herkunftsländer der Iran (3.426), Pakistan (3.021), das Kosovo (2.467) und Somalia (2.073).“[258]

Wer sind nun die erwachsenen MigrantInnen in den Kursen der VHS Ottakring? Die Herkunftsländer der KursteilnehmerInnen an Basisbildungskursen an der VHS Ottakring spiegeln die Daten der Statistik Austria wider. Es zeigte sich auch eine Zunahme der unbegleiteten Minderjährigen, die jedoch nur in seltenen Ausnahmefällen Kurse für Erwachsene besuchten. Die Basisbildungskurse sind für Männer und Frauen gleichermaßen gedacht, zumeist überwiegen derzeit die männlichen Kursteilnehmer. Einer der Gründe dafür mag sein, dass die Männer die beschwerliche und gefährliche Flucht alleine auf sich nahmen und ihre Familien später nachholen. Nicht selten befinden sich die Angehörigen in einem der Flüchtlingslager entlang der Balkanroute. Seit der Verschärfung der Bestimmungen über die Familienzusammenführung im April 2016 dürfen subsidiär Schutzberechtigte ihre Familien erst nach drei Jahren nachholen. Zudem müssen sie eine geeignete Unterkunft und ein ausreichendes Einkommen nachweisen können.[259] Der Druck auf die Lernenden war und ist bei vielen immer noch groß: der Aufenthaltsstatus ist ungeklärt, die Wohnsituation beengt, die finanzielle Lage prekär, die Zukunft unsicher. Viele Geflüchtete sind zudem traumatisiert. Unter diesen Umständen fällt es nicht immer leicht, Deutsch und das Lesen und Schreiben zu lernen. Dennoch schätzten sich die meisten glücklich, einen kostenlosen Deutschkurs zu bekommen.

Es zeigte sich, dass unter den Geflüchteten ein großer Anteil primärer Analphabeten war. In Afghanistan können zwei Drittel der Menschen nicht lesen und schreiben. Dass sich überwiegend junge Männer in Österreich niederließen, ist weithin bekannt und wird auch durch die Statistik Austria belegt. In Syrien hingegen sorgte die Schulpflicht dafür, dass die Jugend beschult wurde, die Analphabetenrate liegt bei 5,5% [260]. Unter den Kriegsflüchtlingen befanden sich zahlreiche StudentInnen und

[258] Statistik Austria, Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2016 (Wien 2016) 35.
[259] http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2016/05/12/familiennachzug-rechtliche-entwicklung-und-aktuelle-trends/ (12. Februar 2017).
[260] Informationen über das Bildungssystem Syriens http://www.auswaertiges-amt.de (15. Februar 2017).

AkademikerInnen. Gleichzeitig gibt es Menschen, besonders unter der kurdischspachigen Minderheit, die nie lesen und schreiben gelernt haben. Der Gebrauch des Kurdischen in der Bildung war stark eingeschränkt, die Nutzung des Arabischen war vielen Kindern zu ungebräuchlich, als dass es eine nachhaltige Alphabetisierung ermöglicht hätte.

2.3.3 Methoden

An der VHS Ottakring gilt die Freiheit der Methodenwahl. Gab es zu Zeiten des *AlfaZentrums* nur einen einzigen Ausbildungslehrgang, der den methodischen Ansatz praktisch vorgab, so werden heute durch die von diversen Anbietern abgehaltenen Ausbildungslehrgänge unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die Trennung zwischen Alphabetisierung auf Deutsch und Alphabetisierung in DaF/DaZ wurde aufgehoben.

Die Zielgruppe für Basisbildungskurse in DaF/DaZ hat sich durch die große Fluchtwelle stark verändert. Waren im Jahr 2005, also zur Zeit des *AlphaZentrums* rund die Hälfte der KursteilnehmerInnen bereits längere Zeit in Österreich und konnten sich gut auf Deutsch verständigen[261], so waren 2016 die BeratungskandidatInnen selten länger als 1 Jahr in Österreich, entsprechend gering waren die Deutschkenntnisse.
Angesichts dieser neuen Situation musste die Angemessenheit der Methoden überdacht werden. Das Lautieren hat immer noch einen Platz im Methodenrepertoire. Das Fremdsprachenwachstum, als hauptsächlich in Wien verwendete Methode, steht im Gegensatz zu den in den Lehrwerken verwendeten Methoden und findet seine Berechtigung in einem Methodenpluralismus, durch den alle Lerntypen angesprochen werden sollen.
Buchstabenschreiben, Phonologische Bewusstheit und analytische und synthetische Übungen sind Fixpunkte, die sich in unterschiedlich starker Ausprägung selbstverständlich in allen gängigen Lehrwerken finden. Trotz des breitgefächerten Angebotes auf dem Lehrbuchmarkt konnte man sich bislang an der VHS Ottakring nicht für die Verwendung eines lehrgangsbegleitenden Lehrbuchs erwärmen und bevorzugt authentisches Material.

[261] Monika *Ritter* , Margot *Fallon*, Alphabetisierung von Menschen deutscher Muttersprache und von MigrantInnen - Unterschiede. (Wien 2006) 65.

Basisbildung mit Rechnen ist gegenwärtig ein Schwachpunkt des Systems. Es stellt sich die Frage, ob ein separater Kurs mit speziell ausgebildetem Personal und einer Orientierung an den Vorkenntnisse der Lernenden nicht bessere Dienste leisten würde als die derzeit geübte Praxis. Eine weitere Schwäche ist die derzeitige Einstufungspraxis, die sich an den Schriftsprachkenntnissen orientiert. So kommt es, dass ein ausgebildeter Informatiker gemeinsam mit einem Lernenden im Rechnen unterrichtet wird, der die Grundlagen des Einmalseins erwirbt. Das vereinende Element ist allein der Mangel an Deutschkenntnissen. Binnendifferenziernd kann diese Kluft nicht überbrückt werden. Ähnliche Unterschiede im Vorwissen können auch bei den IKT-Kenntnissen angenommen werden.

Lese- und Schreibkompetenz sind Grundlagen der digitalen Kompetenzen und können am Computer gelernt und gelehrt werden. Die Verwendung des Smartphones ist den Geflüchteten zumeist vertraut, da sie auf der Flucht damit Kontakt zu ihren Angehörigen hielten. Manche Smartphone-Besitzer verwenden ausschließlich die Telefonfunktion, andere benutzen Sprachlern-Apps, mit denen sie zusätzlich zum Kurs Deutsch lernen. An dieses Vorwissen, das von unterschiedlicher Tiefe geprägt ist, kann man im Kurs anschließen.

Was die Deutschkenntnisse betrifft, kann man die Unterschiede an Vorkenntnissen an der Volkshochschule durch das vierstufige Kurssystem gut abfedern. Eine Bildungsberatung trägt dazu bei, dass die Menschen in den für sie geeigneten Kursen landen und sie dadurch optimal gefördert werden können.

Von den zahlreichen Aufgaben, welche Basisbildung an Lehrende und Lernende heranträgt ist bei etlichen noch unklar, wie sie in die Praxis umgesetzt werden sollen.
An niederschwelligen Didaktisierungen von Lernfeldern wie „politische Bildung“ oder „Medienkompetenz“, wird noch gearbeitet. Praxisbeispiele für die „Kultur- und Wertevermittlung“ und zur „Mehrsprachigkeit“ in der Basisbildung gibt es hingegen bereits. Ein Eingehen auf die Bedürfnisse der verschiedenen Zielgruppen erfolgt laufend, davon zeugen Forschungsprojekte zu Themen wie

„Basisbildung in der Erstsprache Türkisch“ oder „Deutsch ohne Schrift“. Neue Schwerpunkte werden nach Bedarf gesetzt. Eine engere Zusammenarbeit mit den KursleiterInnen und das Einbeziehen ihrer Erfahrungen aus der Praxis könnte helfen noch bessere Ergebnisse zu erzielen.

2.3.4 Lehrende

Angesichts der Tatsache, dass KursbesucherInnen hinsichtlich ihrer Ausbildung und Lernerfahrung sehr heterogen sind, steht außer Zweifel, dass es förderlich ist, wenn KursleiterInnen über verschiedene Strategien und Methoden der Stoffvermittlung verfügen. Der kompetente Umgang mit neuen Medien gehört ebenso zum Handwerkszeug wie das Rollenspiel oder die Organisation von Exkursionen. Auch die Lebensumstände und die Bedingungen, unter welchen das Lernen und die Weiterbildung der KursteilnehmerInnen stattfinden, sollte der/die KursleiterIn kennen, um pädagogisch angemessen reagieren zu können.

In einer vom Netzwerk MIKA zusammengestellten Forderung hinsichtlich der TrainerInnenkompetenzen wird zusätzlich aufgelistet:

> „TrainerInnen können mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der LernerInnengruppen (hinsichtlich Gender, Herkunft, Erstsprachen, soziale Situation etc.) umgehen und den verschiedenen Bedürfnissen der LernerInnen gerecht werden. TrainerInnen, die in Kursen mit ZuwandererInnen arbeiten, sollten zusätzlich über Know-how im Fach und in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache bzw. gegebenenfalls auch CLIL (Content and Language Integrated learning) verfügen und fähig sein, sowohl die mündlichen Kompetenzen der Lernenden auf Deutsch als auch die Entwicklung deren schriftsprachlicher Kompetenz zu fördern.“

Was die Verwendung eines Lehrbuches betrifft, machen der geforderte spezifische Zielgruppenbezug und die Thematisierung der individuellen Lebenswelten den Einsatz eines vorgefertigten Lehrbuchs regelrecht unmöglich. Auch die Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens und der vorhandenen Ressourcen ermöglicht nur für eine kleine Gruppe der Lernenden den sinnvollen Einsatz eines Lehrbuchs. Es gehört daher zu den Aufgaben der Lehrperson, geeignetes authentisches Textmaterial aufzubereiten und Arbeitsmaterial zu beschaffen.

Der Umstand, dass eine sozialpädagogische Betreuung an der VHS Ottakring zu Kurszeiten verfügbar ist, ist es zu verdanken, dass Problemfälle nicht im

Klassenraum und nicht von den KursleiterInnen verhandelt werden müssen. Die Beratungstätigkeit der KursleiterInnen beschränkt sich auf Lernberatung bzw. Bildungsberatung. Übertrittsberatungen und Einstufungsberatungen werden von einem eigenen BeraterInnenteam geleistet.

Eine von Antje Doberer-Bey erwähnte Studie vom IFA[262] aus dem Jahr 2009 zeigte, dass im Arbeitsfeld Basisbildung/Alphabetisierung mit Lernenden deutscher Erstsprache zu 87% engagierte Frauen mit einer im Vergleich zu ihrer Qualifikation niedrigen Entlohnung tätig waren. Nur 8 % erzielten damals ein Einkommen, höher als 1500 Euro. Entlohnung und Arbeitsbedingungen bleiben auch heute noch weit hinter jenen von Lehrern und Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst zurück.
Die Arbeitszufriedenheit, so das Ergebnis der Studie, sei hoch, Faktoren wie die Zufriedenheit mit der Tätigkeit selbst oder das Gefühl, etwas „Sinnvolles" zu tun, seien ausschlaggebender als die Rahmenbedingungen in Bezug auf den Verdienst[263]. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Befragung von Unterrichtenden in Alphabetisierungskursen mit MigrantInnen zu einem ähnlichen Ergebnis kommen würde.

Sämtliche KursleiterInnen, die in einem der IEB-geförderten Basisbildungskursen der VHS unterrichten, wurden in ein Anstellungsverhältnis übernommen. Diese Sicherheit geht einher mit einem Einkommen, das knapp unter dem Einstiegsgehalt einer Anfängerin im öffentlichen Schuldienst liegt. Berufliche Aufstiegsmöglichkeiten im Unterrichtsbetrieb gibt es nicht, eine finanzielle Besserstellung bringt eventuell ein Wechsel in die Verwaltung eines Erwachsenenbildungsinstitutes, den viele Kursleiterinnen aus wirtschaftlichen Gründen anstreben. Den damit verbundenen Brain-Drain muss die Volkshochschule in Kauf nehmen.

[262] Institut für Arbeitsmarktforschung
[263] Vgl. *Doberer-Bey* et al, Von Frosch zum Prinzen? (Wien 2011/12) 13.

2.3.4.1 Die Ausbildung von Trainerinnen

Die Initiative Erwachsenenbildung erstellte 2012 ein „Curriculum für die Erstausbildung von BasisbildnerInnen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung".

Darin wurde eine höhere Qualifikation von BasisbildungstrainerInnen eingefordert. Die Vorgaben der IEB führten nach Einführung dazu, dass kaum MitarbeiterInnen mit einem derartig hohen Ausbildungsstand für die Alphabetisierung gewonnen werden konnten. Dieser Mangel wurde inzwischen durch ein Absenken der Anforderungen behoben. Ein abgeschlossenes Studium oder die Absolvierung der WBA (Weiterbildungsakademie) sind heute nicht mehr erforderlich. Derzeit genügt das Absolvieren eines Ausbildungslehrganges in Kombination mit praktischer Ausbildung, wie Hospitation und Co-Teaching, um als Basisbildnerin zertifiziert zu werden.

Akkreditierte Lehrgänge werden von mehreren Erwachsenenbildungs-Institutionen abgehalten. Derzeit (Stand Februar 2017) werden fünf Zertifikatskurse von unterschiedlichen Veranstaltern angeboten. Sowohl die den InteressentInnen abverlangten Arbeitseinheiten (workloads) als auch Kosten unterscheiden sich beträchtlich. Es gibt jedoch ein Curriculum, das für alle Lehrgangsveranstalter gilt. Jedes Ausbildungszentrum bestimmt natürlich seine eigenen Schwerpunkte. Auflagen gibt es, was die Dauer betrifft und darüber, welche Inhalte verpflichtend vermittelt werden müssen.

Das *AlfaZentrum* bietet einen „Lehrgang für Basisbildung/Alphabetisierung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft" in Zusammenarbeit mit B!LL-Institut für Bildungsentwicklung (Linz), den Vereinen Danaida (Graz), Integrations-Haus (Wien), Frauen aus allen Ländern (Innsbruck), Frauenservice (Graz) und „das kollektiv" (Linz). Der Lehrgang ist kostenlos, er wird aus Mitteln des ESF und des BMBF[264] gefördert.

In diesem Lehrgang werden Unterrichtsaktivitäten für Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache vermittelt; er dauert 3 Semester (8 Termine mit Präsenzstunden). Ein lehrgangsbegleitendes Reflexionsportfolio und eine

[264] Bundesministerium für Bildung und Forschung.

schriftliche Abschussarbeit sind verpflichtend abzugeben, um ein Zertifikat zu erhalten.

Neben Mindeststandards, denen die Bildungsträger entsprechen müssen, werden auch die Handlungsfelder festgelegt, die ein Lehrgang abdecken muss, um von der IEB als solcher akkreditiert zu werden[265].

- Kontext und Hintergründe von Basisbildung
- Rollen- und Machtverhältnisse in Lehr- und Lernprozessen
- Lernprozesse/Lernen lernen
- Deutsch als Erstsprache/Deutsch als Zweitsprache
- Mehrsprachigkeit
- Mathematik/Rechnen
- IKT
- Politische Bildung
- Lernberatung

Etliche erfahrene KursleiterInnen nehmen die Mehrfachbelastung auf sich und unterrichten neben ihrer regulären Unterrichtstätigkeit im „Lehrgang", um angehende Unterrichtende an ihrem Wissen und ihrer Berufserfahrung teilhaben zu lassen.
Seit November 2014 wird am bifeb[266] in Strobl ein Ausbildungslehrgang „Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen" angeboten. Die Trennung in Lernende mit /ohne Erstsprache Deutsch wurde damit aufgehoben.
Monika Ritter firmiert zwar nicht als Organisatorin, findet sich aber als Referentin für Didaktik/Methodik des Lehrgangs „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen" (FEA), den der Verband Österreichischer Volkshochschulen organisiert und der in Salzburg stattfindet.

Weiterbildung ist den Unterrichtenden in Basisbildungskursen nicht nur ein Anliegen, sondern auch, so sieht es die I.EB vor, eine Verpflichtung. Angebote dazu erstrecken sich von Kursen zum Thema „Mehrsprachigkeit" bis hin zu Lehrveranstaltungen mit dem praktische Anwendbarkeit versprechenden Titel „Mathe ertischlern".

[265] Vgl. Programmplanungsdokument, www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf (14. Februar 2017)
[266] Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

2.3.5 Lernende

Die Flüchtlingswelle erforderte ein Eingehen auf neue Zielgruppen. Dem versuchte man seitens der VHS mit innovativen Kleinprojekten, wie einem eigenen Kursformat für ZweitschriftenlernerInnen, entgegenzukommen. Damit sollten speziell gut vorgebildete Flüchtlinge angesprochen werden.

Selbst die gut ausgebildeten Zweitschriftenlerner bedurften zumindest einer Einschulung in das lateinische Alphabet, um in einem Deutschkurs Fuß fassen zu können. Viele scheiterten bei dem Versuch, an einem regulären Deutschkurs teilzunehmen, an der raschen Progression und der ihnen ungewohnten Schrift.

Selbst bei einem Literalitätsniveau von Level 4 (langsames und fehlerhaftes Lesen und Schreiben) müssen die Lernenden Zeit und Energie auf das Entziffern des Geschriebenen verwenden, die sie eigentlich für die Lösung der Übungsaufgaben gebraucht hätten.

Wie Monika Ritter schon in ihrer Entgegnung an Alexis Feldmeier im „Alfa-Forum 58/2005)“ [267] anmerkte, ist eine *„Express- Alphabetisierung“ mit Zielrichtung Deutschkurs dann schwierig, wenn die frisch alphabetisierten zukünftigen DaZ-Kurs-KursteilnehmerInnen gemeinsam mit KursteilnehmerInnen, die eine 8-jährige Schulzeit absolviert haben, im Deutschkurs sitzen. Das stellt eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar: da ist die Lehrerin, die den Spagat machen muss, da sind die frisch Alphabetisierten, die langsamer im Schreiben und Lesen sind und auch unvertrauter mit dem Lerntechnischen und da sind auch die vorgebildeten TeilnehmerInnen, die oft ungeduldig werden.“*

Klar im Vorteil waren jene, die Deutsch nach Englisch lernten und mit dem Schriftsystem bereits vertraut waren. Die Inhalte regulärer Basisbildungskurse, (in denen die Lernenden beispielsweise mit den Grundrechnungsarten vertraut gemacht werden) mussten umgestaltet werden. Eigene Kursformate sollten die Lernenden beim rascheren Erlernen und Entwickeln von Lese- und Schreibstrategien und der Schriftsprache unterstützen.

[267] Alexis *Feldmeier*, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch –Über den Brückenkurs zum Deutschkurs. In: Alfa-Forum 58/2005, S. 42 – 45.

Mit den neuen Medien vertraut, versuchten viele, sich durch LernApps und Videos auf Youtube autonom erste Deutschkenntnisse anzueignen, während sie auf die Zuweisung zu einem Deutschkurs/Alphabetisierungskurs warteten. Mit der Handhabung von Schul- und Wörterbüchern in ihren Erstsprachen vertraut, wurden bereits vor Kursbeginn Lehrbücher angekauft oder gebraucht weitergegeben, mit denen ganze Gruppen von Flüchtlingen, oft unter Anleitung eines Flüchtlingshelfers, erste Unterrichtsstunden im Lesen und Schreiben erhielten.
In der Realität der Alphabetisierungskurse zeigte sich, dass Deutschlern-Apps, Youtube-Kanäle zum Deutschlernen und Online-Deutschkurse von den Lernenden gerne genützt werden, informelle Real-life-Kontakte zu Österreichern aber eher die Ausnahme sind. Versuche der Kontaktaufnahme seitens der Lernenden scheitern häufig und als Folge davon bleiben die sozialen und sprachlichen Kontakte sehr oft auf die Community ihrer Herkunftsländer beschränkt. Das spiegelt sich auch in den Sprachfeldern, die die Lernenden als relevant erachten: Schule, Gesundheit, Arbeitsplatz, A2- bzw. B1-Prüfung und Berufsausbildung.

Neben den Geflüchteten kommen nach wie vor bereits ansässige MigrantInnen in die VHS Ottakring. Der Faktor räumliche Entfernung der Lernenden von der Volkshochschule hat insofern Relevanz, als die Fahrkarten für die öffentlichen Verkehrsmittel für die Lernenden leistbar sein müssen.

Zur Teilnehmergewinnung bewirbt die Volkshochschule ihre Lehrveranstaltungen auf zahlreichen Kanälen: sie legt Programmhefte auf, wirbt auf Plakaten, schaltet Inserate in Zeitungen und Zeitschriften und veröffentlicht ihr Kursangebot im Internet. Aufgrund der fehlenden Lesefähigkeit zielen diese Medien bei der Zielgruppe der potentiellen Basisbildungs-KursteilnehmerInnen ins Leere. Die meisten KursteilnehmerInnen finden den Weg in die VHS Ottakring durch Mundpropaganda, sowohl aus dem Bekanntenkreis als auch durch Hilfsorganisationen. Auch Zuteilungen vom AMS bereichern die Basisbildungskurse der VHS Ottakring. Es kommt zu Weiterempfehlungen von anderen Volkshochschulen, wenn augenscheinlich wird, dass BesucherInnen

eines Deutschkurses nicht über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse verfügen um dem Kursgeschehen folgen zu können. Kulturvereine und MultiplikatorInnen erreichen die Zielgruppe durch persönliche Ansprache und verweisen sie auf die Basisbildungskurse der VHS Ottakring.

Die Initiative Erwachsenenbildung ermöglicht einen kostenlosen Zugang zu Basisbildung/Grundkompetenzen. In der ersten Programmperiode von 2012-2014 wurde von 50.000 Personen als Zielgruppengröße ausgegangen. Für die Programmperiode 2015-2017 wurden 100.000 Personen als Zielgruppe für Pflichtschulabschluss/Alphabetisierungskurse ins Auge gefasst. Der Bedarf an Basisbildungsplätzen wird aber deutlich höher ausfallen.

> „Ausgehend von der Lesekompetenz werden Personen, die hier die Kompetenzstufe „unter 1“ erreicht haben (rund 140.000) als engerer Kern der Zielgruppe für Basisbildungsangebote gefasst, womit sich eine Zielgruppe von insgesamt rund 240.000 Personen ergibt. Diejenigen, die im Lesen die Kompetenzstufe 1 erreicht haben, nämlich rund 720.000 Personen, werden als erweiterter Kreis der Zielgruppe gefasst“[268]

Durch den zunehmenden Flüchtlingsstrom in den vergangenen Jahren nimmt einerseits die Zahl der Zweitschriftenlerner zu, aber auch primäre Analphabeten und Analphabetinnen drängen weiterhin in die Basisbildungskurse.
Auf Grund der großen Nachfrage nach Basisbildungskursen konnten an der VHS Ottakring im Herbst 2017 mehr als drei Kursmodule pro Person nur mehr in Ausnahmefällen angeboten werden. Das bedeutet, dass Menschen mit Basisbildungsbedarf mit 3 Kursen zu je 133 Stunden den Alphabetisierungsvorgang das Auslangen finden müssen. Diese Vorgabe steht im Widerspruch zum vierstufigen Kursmodell, das im „Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung“ festgelegt wurde. Es ist einem primären Analphabeten, einer primären Analphabetin, demnach gar nicht möglich, das komplette Kurssystem zu durchlaufen. Ein (mehrmaliges) Wiederholen von einzelnen Kursmodulen, wie es bei Bedarf in der Vergangenheit möglich war, ist damit gleichfalls ausgeschlossen. Wie immer

[268] Vgl. http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=7692&aid=7711 (7. Jänner 2017).

in der Geschichte der Alphabetisierung an der VHS Ottakring gibt es mehr Nachfrage als Kurse und somit lange Wartelisten.

Mit der für alle Nicht-EU-Staatsangehörigen unumgänglichen Unterzeichnung der Integrationsvereinbarung verpflichten sich MigrantInnen innerhalb von 2 Jahren Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 nachzuweisen. Im Fall der Nichterfüllung droht eine Abschiebung aus Österreich. Der Einfluss der Ankündigung dieser Prüfung auf den Unterricht ist immens. Selbst jene, die von der Verpflichtung zum Ablegen der Prüfung ausgenommen sind (z.B. Asylberechtigte), möchten das Zertifikat erhalten, um entweder ihren Integrationswillen bzw. die Sprachkenntnisse nachzuweisen, oder aus formalrechtlichen Gründen, etwa als Vorleistung für eine später angestrebte B1-Prüfung.

Für viele Lernende ist es demotivierend zu erkennen, dass das Meistern der lateinischen Schrift zwar das Ende der Basisbildung, aber erst der Anfang eines bevorstehenden langen (Aus-)Bildungsweges ist. Es kommt weitgehend darauf an, wie die Lernenden ihre Situation kognitiv einordnen und wie sie ihr biografisches Lernen in den Kontext des Ziellandes stellen können. Viele Ankommende haben es sich aufgrund ihrer praktischen Berufserfahrung im Herkunftsland leichter vorgestellt, auf dem österreichischen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. So hatte ein nicht alphabetisierter somalischer Schweißer damit gerechnet, auf Grund seiner langen Berufserfahrung rasch Arbeit zu finden. Er war nicht darauf vorbereitet, wie viele Auflagen jemand in Österreich erfüllen muss, um diesem Beruf nachgehen zu können. Das bedeutete für ihn nicht nur eine fachliche, sondern auch eine emotionale Zurückweisung. Dabei handelt es sich um keinen Einzelfall. Kursteilnehmer müssen durch qualifizierte Beratung dazu motiviert werden, bildungsmäßig in ihre Höher-Qualifikation zu investieren. Die Versuchung, sich mit einer Hilfstätigkeit auf dem österreichischen Arbeitsmarkt zu begnügen, oder durch Schwarzarbeit die finanzielle Selbstversorgung zu ermöglichen, ist groß. Hinzu kommt der Druck, endlich Geld zu verdienen, um die Familie nachzuholen oder sie im Herkunftsland finanziell zu unterstützen. Die Entscheidung, längerfristig in die Bildung und Qualifizierung von MigrantInnen zu investieren, ist auch eine

Frage des Geldes. Überlebenssicherung und soziale Stabilität der KursteilnehmerInnen sind erforderlich, um die Bildungsziele umzusetzen.

Man geht davon aus, dass Bildung und Erziehung einen wesentlichen Beitrag zur Enkulturation darstellen. Teilnehmend die Verhaltensnormen seines gesellschaftlichen Umfeldes zu erlernen ist ein wesentlicher Beitrag, um darin handlungsfähig zu werden.[269] Das gilt sowohl für die Teilnehmenden an Kursen der Erwachsenenbildung, als auch für deren Kinder. Ein besonders wichtiger Teil kommt dabei der Alphabetisierung zu. Die Effekte der Alphabetisierung gehen über den technischen Erwerb der Schriftsprache hinaus. Viele KursteilnehmerInnen erwerben dabei das Verständnis für den Stellenwert der Schriftlichkeit in der österreichischen Lebenswelt und erfahren, welche Lernhaltung von ihren Kindern im Schulbetrieb erwartet wird.
AnalphabetInnen bringen oft aus ihren Herkunftsländern keinerlei schulische Lernerfahrung mit. Der Alphabetisierungskurs stellt für viele den ersten Kontakt mit der Lernkultur des Aufnahmelandes dar. Die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs dient nicht nur dem Lesen- und Schreibenlernen, sie trägt durch die Sozialisierung zum Verständnis der Aufnahmegesellschaft bei. Verena Plutzar schreibt in dem Aufsatz „Sprachliche Bildung erwachsener Migrantinnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung“:

> „Die Partizipation am Aus- und Weiterbildungssystem ermöglicht also erst, jene Regeln zu lernen, die man für die weitere Bildungsbeteiligung braucht, die wiederum Voraussetzung für beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg ist.“[270]

Wichtig ist daher, dass die Lernkultur, wie sie in der Erwachsenenbildung repräsentiert wird, auf die lebensweltliche außerschulische Kultur vorbereitet. [271] Ein Alphabetisierungskurs hat daher einerseits ein niederschwelliges Angebot an die Neuangekommenen zu machen, auf das sich die Lernenden einzulassen bereit sind, darf andererseits aber nicht zu große Toleranz der Aufnahmegesellschaft vorgaukeln, die im Alltag keine Entsprechung findet. In die Vorstellungen der Aufnahmegesellschaft von

[269] Vgl. Böckmann 2007, 75, zitiert nach Plutzar 2009, S. 104
[270] Verena *Plutzar*, Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprach (Wien,Innsbruck,Bozen 2009) 195.
[271] Vgl. *Plutzar*, Sprachliche Bildung, 104.

Lernhaltung, Arbeitshaltung, Pünktlichkeit, Respekt und zwischenmenschlichem Umgang werden die Lernenden im Kursgeschehen hineinwachsen. In der Gesellschaft kontrovers diskutierte Dinge dürfen auch im Deutsch-Alphabetisierungskurs nicht als friktionsfrei dargestellt werden. Dazu gehört das unterschwellige Versprechen von beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg, wenn man erst den entsprechenden Bildungsabschluss erlangt habe. Letzten Endes machen die Lernenden die Erfahrung, dass es sich bestenfalls um den Einstieg ins System handelt.

3 Befund und Ausblick

3.1 Befund...

Dieser Arbeit liegt folgende These zu Grunde:

Das AlfaZentrum für Migrantinnen in Ottakring entstand in der Tradition der Erwachsenenbildung des Volksheims und entwickelte methodische Alphabetisierungsansätze, die den gesellschaftlichen Anforderungen der jeweiligen Zukunft genügen wollten.

Von den in dieser These beinhalteten Aspekten, stellt der erste die Tradition der Erwachsenenbildung in Wien als Substrat für die folgenden Aktivitäten in den Mittelpunkt des Interesses. Den zentralen Teil dieser Arbeit bildet das *AlfaZentrum für MigrantInnen Ottakring.* Von ihm ging ein Impuls für die Entwicklung von Methodik und Didaktik der Basisbildung aus, der noch heute in Österreich die Arbeit in diesem Fach beeinflusst. Es gilt zu hinterfragen, ob die damals entwickelten methodischen Ansätze in gleicher Weise angewendet werden können.

Michel Foucault spricht von einem „undefinierten, monotonen, wimmelnden Gebiet des Diskurses“, in dem man durch bestimmte Fragestellungen eine aussagekräftige Grundaussage ermitteln möchte. Folgender Befund bezieht sich auf die eingangs formulierten Forschungsfragen.

Am Beginn dieser Arbeit stand ein Blick auf die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Begleitumstände, unter der das *Volksheim Ottakring*

entstehen konnte. Aus dem Bedürfnis, allen Menschen Zugang zu Wissen ohne Bildungsbarrieren zu ermöglichen, entstand das *Volksheim* Ottakring als ein Ort der Bildung, Begegnung und Kommunikation. Menschen mit Lese- und Schreibdefiziten, ohne Ansehen ihrer Herkunft, frequentieren seit seinem Bestehen das *Volksheim* und fanden dort Unterstützung in einem offenen Bildungssystem.

Der Grund, weshalb sich das *Volksheim* Ottakring zu einem Standort für Alphabetisierungskurse entwickelte, erklärt sich aus der sozio-ökonomischen Situation des Arbeiterbezirkes Ottakring. Unter der Bevölkerung der umliegenden Arbeiterbezirke befanden sich zahlreiche Zuwanderer aus den ärmeren Teilen der Monarchie, in denen der Alphabetisierungsgrad noch weit unter jenem in Österreich lag. Waren es anfänglich einzelne Personen, die von zwei Studenten im *Volksheim* im Lesen und Schreiben unterrichtet wurden, so führte die große Nachfrage rasch dazu, dass neben dem weithin berühmten wissenschaftlichen Betrieb in den Laboratorien des *Volksheims* und den „volkstümlichen Universitätskursen“ im *Volksheim* Ottakring auch Alphabetisierungskurse abgehalten wurden. Im Umfeld von Deutschkursen für Tschechen wurden „grundlegende Fächer“ unterrichtet, ein Fächerbündel, das Parallelen zur heutigen Basisbildung aufweist. Die fortschrittlichen Unterrichtsmethoden und der egalitäre Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden wurden von den erwachsenen Lernenden geschätzt. Auch die zentrale Lage des *Volksheims* und gute Verkehrsanbindung waren für den Erfolg bedeutend.

Um die Frage, wie es zur Gründung des *AlfaZentrums* kam zu beantworten, muss man sich das Ottakring in den 1980er-Jahren vergegenwärtigen. Als Arbeiterbezirk mit vergleichsweise billigen Mieten galten Ottakring und Hernals als Zuzugsgebiet für Gastarbeiter. Im Zuge der Integrationsmaßnahmen der Stadt Wien öffnete sich die VHS Ottakring als Begegnungsraum für die autochthone Bevölkerung und für Zuwanderer. Zum Programm der Volkshochschule gehörten auch niederschwellige Angebote für MigrantInnen, die nicht lesen und schreiben gelernt hatten.

Auf diesem Fundament entwickelte das Team um Mario Rieder und Monika Ritter ein Projekt zur Alphabetisierung von jugendlichen und erwachsenen MigrantInnen, das rasch Anerkennung fand und nach und nach von offizieller Seite Unterstützung erhielt.

Dem „Ottakringer Modell", wie dieser spezielle methodische Ansatz in der Fachliteratur oft bezeichnet wird, ist der Schwerpunkt dieser Arbeit gewidmet. Die Methodenoffenheit, der neue Zugang zur Vermittlung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben, der dank „Fremdsprachenwachstum" eine Sprachentwicklung auf mündlicher Basis ermöglicht, setzte neue Maßstäbe.
Die methodischen Ansätze, die dort entwickelt wurden, hatten mit Monika Ritter eine prägende Persönlichkeit. Ebenso starken Einfluss auf das Entstehen nahmen jedoch die Lernenden, deren Lernbedürfnisse auslösendes Moment für Fragestellungen waren, deren Beantwortung den Lehrenden zur Aufgabe wurde. Aus diesem Diskurs zwischen pädagogischer Herausforderung durch die Lernenden und dem Herantasten an Lösungen mit Hilfe unterschiedlicher methodischer Interventionen durch die Lehrenden entwickelte sich die „Schule" (im Sinne einer wissenschaftlichen Lehrtradition) des *AlfaZentrums*. Die Lehrmittel wurden von den KursleiterInnen zielgruppenorientiert auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten, erprobt und weiterentwickelt.

Das Berufsfeld der Kursleiterin in Alphabetisierungskursen hat sich seit dem Beginn der Alphabetisierungstätigkeit in Ottakring stark gewandelt, menschliche Konstanten blieben jedoch unverändert. In den Anfangsjahren waren es Studenten und Lehrer, die ohne Bezahlung ihre Arbeitskraft und ihre Freizeit in den Dienst der Ideologie des *Volksheims* stellten. Der Leitgedanke lautete, „Menschen denken zu lehren",[272] und durch Bildung die Situation der unterprivilegierten ArbeiterInnen zu verbessern. Diese Aufgabe betrachteten Lehrer und Lehrerinnen als wertvoll und bereichernd. Dafür nahmen sie in Kauf, nicht, oder nur schlecht entlohnt zu werden. Existenzielle Probleme entstanden durch ihre Arbeit nicht, da sie die Lehrtätigkeit zumeist neben ihrem Brotberuf ausübten.

[272] http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/278/ (23. Jänner 2017)

Kursleiterinnen, denn in der Hauptsache handelte es sich um Frauen, waren auch im Beobachtungszeitraum von 1992 - 2011 hauptsächlich freiberuflich tätig. Nur eine Minderheit war ausschließlich von diesem Einkommen abhängig, viele von ihnen waren verheiratet und konnten es sich „leisten“ die schlecht bezahlte Tätigkeit einer Alphabetisierungstrainerin anzunehmen.[273] Jene wenigen Personen, die in einem Anstellungsverhältnis zur VHS standen, waren hauptsächlich mit Organisationsaufgaben betraut. Die Unterrichtenden waren es, die die Entwicklung der Lehrmethoden zur Alphabetisierung mit Migranten voranbrachten.

Auch heute sind es überwiegend gut ausgebildete Frauen, die in diesem inhaltlich anspruchsvollen Arbeitsgebiet tätig sind. Mit Einführung der Initiative Erwachsenenbildung hat das Anstellungsverhältnis den Werkvertrag abgelöst. Der BABE-Kollektivvertrag gilt für alle angestellten Alphabetisierungs-trainerInnen. Die finanzielle Position der KursleiterInnen hat sich dadurch kaum verbessert, wohl aber die versicherungstechnische Absicherung.

Aus eigener Ansicht kann ich bestätigen, dass auch heute Kursleiterinnen bedeutend mehr Engagement in die Arbeit einbringen, als entlohnt wird. Ohne den Idealismus und die Einsatzbereitschaft des Lehrpersonals wäre eine Arbeit in dieser hohen Qualität und diesem Expertentum nicht möglich.
Eine Untersuchung hat gezeigt, dass die schlechte Bezahlung von vielen KursleiterInnen als ein Mangel an Anerkennung erlebt wird.[274] Gleichzeitig erhalten sie die Anerkennung und Wertschätzung von Ihren KursteilnehmerInnen, was als Belohnung für ihre hohe Motivation empfunden wird und über die mangelnde Entlohnung zum Teil hinwegtröstet. Die KursleiterInnen machen ihre Arbeit aus der Überzeugung, etwas Gutes zu tun. Sie sind, trotz Ausbildung und Qualifikation (Studium und Fachausbildung) nach wie vor am unteren Ende der Einkommensstatistik. Das Berufsfeld hat sich in den vergangenen zehn Jahren erheblich vergrößert. Hinzu kommt eine jährlich zunehmende Anzahl von Dokumentationen und Formularen, die im Umfeld des Unterrichts zu erledigen sind. Defizite gibt es im Know-how-

[273] Vgl. Aschemann, Gerne Trainerin sein (Graz 2013).
[274] Vgl. Birgit *Aschemann*, Gerne Trainerin sein und bleiben, Tipps von Unterrichtenden für Unterrichtende in der Basisbildung mit MigrantInnen. (Graz 2013) 14.

Transfer; (Fach)-Wissen wandert immer noch mit ausscheidenden KursleiterInnen ab.

Wie Untersuchungen belegen, ziehen Lehrende ihr Selbstverständnis nicht aus dem Wissen, gut ausgebildete Profis auf dem Bildungssektor zu sein, sondern aus dem Gefühl „Gutes zu tun". Dabei wird gerne übersehen, dass die Tätigkeit einer Basisbildungstrainerin eher Elemente einer Schul- und Sozial-Pädagogin als einer Sprachkurs-Kursleiterin aufweist und Basisbildung mehr Parallelen zu einem ganzheitlichen Schulunterricht, als zu einem Sprachkurs zeigt. Nicht umsonst wechseln viele BasisbildungstrainerInnen in den Schuldienst, der bessere Karrieremöglichkeiten bietet.

Das Berufsbild der KursleiterInnen unterliegt einem fortwährenden Wandel. Abhängig von den Möglichkeiten des Marktes und, damit verbunden, der Anforderungen der Fördergeber, ändern sich die Ansprüche an die Qualifikation. Die Bestrebung, das Berufsfeld mit akademisch ausgebildeten Basisbildungspädagoginnen zu besetzten, konnte nicht durchgesetzt werden. Der Mangel an BasisbildungskursleiterInnen sorgte letztlich dafür, dass die Anforderungen an deren Vorbildung deutlich reduziert wurden.

Allen Lernenden ist gemein, dass sie ins Volksheim Ottakring kamen, um lesen und schreiben zu lernen. Im Wien der Lueger-Ära kamen die Zuwanderer zumeist aus den bildungsmäßig schwach entwickelten Teilen der Donaumonarchie und standen unter großem Assimilationsdruck. Sie versuchten, sich so gut wie möglich anzupassen. Dazu gehörte, so rasch wie möglich Deutsch zu lernen.
Die Zuwanderergeneration, die im *AlfaZentrum* ausgebildet wurde, war mehrheitlich als Gastarbeiter oder Kriegsflüchtling gekommen und versuchte mit ihren Familien in Wien Fuß zu fassen. Sie hatten oft schon viele Jahre in Österreich gelebt und gearbeitet und zumeist im ungesteuerten Spracherwerb Deutschkenntnisse erworben, bevor sie die Gelegenheit erhielten, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen.
Zuwanderer, oft Geflüchtete, die heute in die Basisbildungskurse kommen, verfügen selten über Deutschkenntnisse.

Im Vergleich zu den 1970er-Jahren ist zu beobachten, dass sich die Sprachkontakte mit der österreichischen Bevölkerung immer mehr auf formelle Situationen wie Behördenkontakte, Gespräche mit Lehrpersonen und dem Arbeitsamt reduzieren.

In der Bildungsdiskussion stellt sich oft die Frage, ob Lernende denn das lernen, was sie brauchen und ob die Auswahl, die seitens der Bildungspolitik für sie getroffen wird, eine adäquate ist. Tatsache ist, dass zugewanderte Lernende oft nur schwer abschätzen könne, welche Kenntnisse sie in der mitteleuropäischen Lebenswelt brauchen. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass die Sicht auf Bildungswerte, die wir hoch schätzen von Zuwanderern oft nicht geteilt werden. Die Frage „Wozu brauch ich das?“ wird oft aus der Perspektive der Lebenswelt im Herkunftsland gestellt. Es ist die Aufgabe der Basisbildung, diese Frage hinreichend zu beantworten.

Es bedurfte der Initiative und des Einsatzes von einzelnen Personen oder kleinen Teams, um die Alphabetisierung im *AlfaZentrum Ottakring* voranzutreiben. In Abhängigkeit von wechselnden Fördergebern wurde ein regional gut funktionierendes Modell entwickelt. Heute geht man den umgekehrten Weg. Basisbildung und Alphabetisierung werden auf europäischer Ebene durch den ESF[275] abgestimmt, in das österreichische Regierungsprogramm aufgenommen und durch die Initiative Erwachsenenbildung top-down gesteuert. Im *lernraum werden* die vielen kleinen Initiativen vernetzt und dadurch ein gemeinsames Qualitätsniveau gesichert. Neben Forschungsprojekten und Publikationen zum Thema Alphabetisierung ist eine der Hauptaufgaben des *AlphaZentrums* die Weiterentwicklung des Lehrgangs für Basisbildungstrainerinnen.

Die Frage, in wie weit die im „Ottakringer Modell“ eingesetzten Methoden den Anforderungen der Gegenwart entsprechen, kann durch die Methodenfreiheit, die an den Wiener Volkshochschulen herrscht, beantwortet werden. Bei den im *AlfaZentrum* entwickelten Methoden handelt es sich um einen Mix, der

[275] Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) (2009): ESF - Ziel 3. Programmperiode 2000-2006. Schwerpunkt "Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung". Projektberichte (Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.3/2009). Wien.

teilnehmerorientiert an die Zielgruppe angepasst werden kann. Jeder Trainerin, jedem Trainer steht es frei, nach Bedarf Schwerpunkte zu setzen. Die im Ausbildungslehrgangehrgang vermittelten Methoden müssen nicht zwingend angewendet werden. Sie bieten BerufseinsteigerInnen jedoch ein praxiserprobtes Konzept, das sie späterhin mit ihrer eigenen Unterrichtserfahrung anreichern können. Viele AbsolventInnen des Lehrgangs fühlen sich der „hidden Agenda" verpflichtet und erinnern sich vor allem bei Hospitationen und Unterrichtsbeobachtungen an Aktivitäten aus dem Fremdsprachenwachstum, wenngleich sie diese Unterrichtstechniken im Alltag seltener einsetzen.

Ein Großteil dieser Arbeit kreist um das Thema Methoden. Welche die beste Methode ist, um Menschen in der Zweitsprache Deutsch zu alphabetisieren, bleibt ungeklärt, hängt das Ergebnis doch von sehr vielen Begleitumständen ab. Es stellt sich die provokante Frage, ob nicht jede der dargestellten Methoden einen sinnvollen Beitrag leisten kann, wenn nur die Unterrichtenden davon überzeugt sind und sich damit identifizieren. Seit Veröffentlichung der Hattie-Studie[276] ist bekannt, dass der Wissensgewinn der Lernenden stark von der Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst wird. Zumeist wird jene Methode eingesetzt, die die Unterrichtenden selbst in ihrer Ausbildung erlernt und für wirksam befunden haben.

Nicht zuletzt stellt sich die Frage, wie der Erfolg der Methode zu messen sei. Ist das Ziel großzügig definiert, so lautet die Zielvorgabe beispielsweise

> „Basisbildung grenzt sich demnach von einem autoritären Verständnis von Alphabetisierung im Sinn von lesen, schreiben oder rechnen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens"[277].

Dadurch werden weder die Unterrichtenden noch die Lernenden unter Druck gesetzt. Basisbildung ist aber zugleich ein Akt der Anpassung. Zunehmend wird auf Lehrende, wie Lernende, aber auch auf Institutionen, Druck ausgeübt. Es wird eine Testierung am Ende des Kurses angesetzt und eine zeitlich

[276] John *Hattie*, Lernen sichtbar machen, 140.
[277] https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf#page=1&zoom=auto,-40,717 (14. März 2017).

limitierte Finanzierung begrenzt die Dauer der Ausbildung. Die große Anzahl von ZuwandererInnen erfordert, dass in möglichst kurzer Zeit eine möglichst große Anzahl von Menschen „alltagsfit“ hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibkenntnisse gemacht werden muss, um selbständig für ihren Unterhalt aufkommen zu können. Zeit zum Lernen, zum Anwachsen der Sprache wird nicht gegeben. Es liegt an den KursleiterInnen, jene Methoden anzuwenden, die geeignet sind, die Vorgaben der Kursanbieter zu befriedigen, aber auch den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen.

3.1.1 Curricula

Das führt zu einer Kluft zwischen den festgeschriebenen Curricula und der Machbarkeit in der Realität des Kursalltags, die die KursleiterInnen ausgleichen müssen. Nicht nur im *AlfaZentrum*, auch in seiner gegenwärtigen Weiterführung durch den *lernraum.wien* fühlt man sich der Tradition des *Volksheims* verpflichtet. Allerdings begleiten jede „Epoche“ der Basisbildung an der VHS Ottakring andere Wirkmächte. Als ein Beispiel sei die Festlegung der Lehr/Lerninhalte genannt. Im Idealfall wurde im *Volksheim* von den “Fachgruppen“, also in Übereinstimmung mit den Wissensbedürfnissen der Hörer und Hörerinnen abgestimmt, was in den Kursen gelehrt wurde.
Im *AlfaZentrum* stellte man sich die Frage, ob die Ansprüche tatsächlich auf die komplexer werdende Welt ausgerichtet waren oder ob man einer hegemonialen Forderung folge, die der Verwertbarkeit der Menschen in die Hände spielt. Letztlich stand aber im *AlfaZentrum für MigrantInnen* immer das Bemühen im Vordergrund, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.
Dieser Tradition folgend, stehen heute, den „Prinzipien der Basisbildung“ verpflichtet, die Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Lernabsichten im Mittelpunkt.
Die Frage, welche Inhalte vermittelt werden sollen, war schon von jeher zweigeteilt und den jeweils herrschenden politischen und gesellschaftlichen Strömungen verpflichtet. Sollte man eine allgemeine Persönlichkeitsbildung oder die Vermarktbarkeit des Wissens in den Vordergrund der Bildungsbestrebungen stellen?

Nicht nur die Programmanager für die Basisbildungskurse nehmen Einfluss auf den Inhalt der Basisbildungskurse. Wesentlich sind auch die Vergabe von

Fördermitteln, sowie die Inhalte von Gesetzen, die den Aufenthaltsstatus der KursteilnehmerInnen bzw. den Zugang zum Arbeitsmarkt regeln. Weiters beeinflussen die Ergebnisse von Studien die Ziele der Basisbildung, besonders dann, wenn sie Förderprogramme nach sich ziehen.
Die Vergabe von Forschungsgeldern ist einer jener Faktoren, die die Auswahl der Themen von Forschungsprojekten steuern. Will ein Bildungsinstitut ein am letzten Stand der Forschung orientiertes Setting vorweisen, so fühlt es sich verpflichtet, auf die aktuellen Forschungsergebnisse durch deren Umsetzung im Kursgeschehen zu reagieren. Werden beispielsweise Forschungsprojekte zum Thema „Mehrsprachigkeit" gefördert, so wird sich das Thema in Form von neuen Unterrichtsfeldern in den Kursen wiederfinden.
An dieser Stelle kann kritisch angemerkt werden, dass die Anzahl der Unterrichtseinheiten durch die neu hinzugekommenen Unterrichtsfelder angepasst werden muss, ansonsten geht das zu Lasten von grundlegenden Fertigkeiten. Angesichts der vielfältigen Aufgaben, die an die Basisbildungskurse gestellt werden, besteht überdies die Gefahr, die Kurse mit Themen zu überfrachten und die vorrangigen Ziele aus den Augen zu verlieren. Bestanden die Alphabetisierungskurse im *Volksheim* aus den Fertigkeiten Lesen und Schreiben, so verfolgen Basisbildungskurse für MigrantInnen in der Gegenwart viele Ziele. Lesen und Schreiben zu lernen ist nur ein Teil davon. Der Begriff „Basisbildung" wird immer verschwommener. Er umfasst heute das Lernfeld „Sprache", nicht mehr Deutsch oder DaZ; IKT, Mehrsprachigkeit, Mathematik, Media Literacy, Lernbegleitung, Autonomes Lernen, Politische Bildung und in manchen Fällen sogar Englisch. Was davon ein Basisbildungskurs leisten kann, hängt weitgehend davon ab, in welcher Tiefe die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer/einem KursleiterIn vermittelt werden können.

3.1.2 Regulierung der Basisbildung

Kleinere Sprachschulen, die früher ein vom Curriculum der I.EB abweichendes Basisbildungsprogramm anboten, haben sich, um Förderungen zu erhalten, der Zertifizierung durch die I.EB unterzogen. Da nicht alphabetisierte Zuwanderer sich kaum frei finanzierte Kurse leisten können, werden nicht-I.EB-geförderte Alphabetisierungskurse von den meisten

Erwachsenenbildungsinstituten nicht mehr angeboten. In Folge dessen werden die Besucherströme kanalisiert und zu den inhaltsmäßig abgestimmten und konzertierten Bildungszielen umgeleitet. Eine Abweichung von den staatlich vorgegebenen Bildungszielen ist kaum möglich.

Weisen wir den Menschen einen Förderbedarf zu, den sie gar nicht brauchen? In den österreichischen Prinzipien und Richtlinien zur Basisbildung wurde festgelegt, dass die Lernenden selbst darüber entscheiden können, welche Kompetenzen sie erwerben möchten. Bildungsverweigerer haben es trotzdem schwer. Auf geringfügige Abweichungen vom Curriculum kann ein Kursleiter, eine Kursleiterin problemlos eingehen. Definiert ein Kursteilnehmer für sich beispielsweise das Lernziel „Ich möchte nur meinen Namen schreiben können, sonst nichts“ so kann/wird dieses Lernziel in einem Basisbildungskurs kaum Akzeptanz finden. Das Bekenntnis, die Lernziele seien selbstbestimmt, gilt nur insofern, als sie mit den Zielen des von Bildungspolitikern akkordierten Basisbildungsprogrammes übereinstimmen. Derzeit werden Basisbildungsprogramme hauptsächlich von der Initiative Erwachsenenbildung (2015-2017) und vom Europäischen Sozialfonds (2014-2020) finanziert. Die Menschen, die von den kostenlosen Basisbildungskursen profitieren, begeben sich in die Hände der staatlichen Autorität, die die Mittel und Ressourcen einsetzt. Vernünftigerweise entsprechen die vorgegebenen Bildungsziele einer gesellschaftspolitischen Vorgabe. Das Haushalten mit knappen finanziellen Mitteln und Ressourcen erfordert, dass diese einem übergeordneten, gemeinsamen Ziel zuarbeiten.

Basisbildungskurse in Ottakring sind ein Ort der Inklusion von Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. In Basisbildungskursen finden sich Menschen, die traumatisiert sind und deren psychische Situation es ihnen schwer macht, sich in die Gesellschaft einzugliedern. Dazu zählen Menschen, denen der Kurs eine Struktur in ihrem Tagesablauf geben soll. Gelegentlich ist in Basisbildungskurse die geheime Agenda der gesellschaftlichen Kontrolle und Disziplinierung eingeschrieben. Ältere Migranten verbringen oft die Monate bis zur Genehmigung ihres Ruhestandes in Basisbildungskursen. Das AMS veranlasst unbeschäftigte Arbeitnehmer, die Zeit ihrer Beschäftigungslosigkeit zu nutzen, um ihre Defizite im Lesen und Schreiben

auszumerzen, nicht zuletzt zur Überbrückung von Erwerbslosigkeit. Nicht immer kommen diese KursteilnehmerInnen aus eigenem Antrieb, die „Freiwilligkeit“ der Weiterbildung wird durch die Abhängigkeit von Zahlungen durch das AMS unterstützt.

3.1.3 Persönlichkeitsbildung oder Verwertbarkeit?

Erwachsenenbildung sah sich schon immer im Zwiespalt zwischen Bildung als Bereicherung der Persönlichkeit und der beruflichen Verwertbarkeit. Wie Erich Ribolits kritisch dargestellt hat, wurde der Bildungsbegriff zwar stets mit der Orientierung an Selbstbefreiung verbrämt, diente real aber immer der Unterordnung unter die Forderungen der Ökonomie.[278]

Für viele MigrantInnen, die in Österreich eine Existenz aufbauen möchten, bedeutet der Ausgleich ihres Bildungsdefizits vermeintlich die Eintrittskarte in ein Berufsleben, von dem sie sich Wohlstand versprechen. Sie versuchen, sich möglichst flexibel dem Markt anzupassen und fordern eine marktkonforme Bildung.

Basisbildung versucht, den Anforderungen von mehreren Interessensgruppen gerecht zu werden. Eine Gruppe bilden die Lernenden, die eine Verbesserung ihrer ökonomischen Situation mit Blick auf den Arbeitsmarkt erwarten. Auch der Arbeitsmarktpolitik ist eine Ausrichtung des Wissens auf die Verwertbarkeit (Employability) wichtig. Die Institution Erwachsenenbildung versucht, den Anforderungen und Erwartungen ihrer Klienten gerecht zu werden. Dem steht die historisch geprägte Idee der Erwachsenenbildung gegenüber, die für die Bereicherung der Persönlichkeit durch Bildung steht und sich gegen die Vermarktung der Bildung als Ware verwehrt.

In einer Reflexion meiner eigenen Praxiserfahrung neige ich zu der Annahme, dass in der Diskussion um emanzipatorische und funktionale Bildung das Pendel zunehmend zugunsten der funktionalen Bildung ausschlägt. Neben den darauf ausgerichteten Fördermaßnahmen sind es die Lernenden selbst, die sich durch berufsbezogene Basisbildung bessere Chancen ausrechnen, sich in den Arbeitsmarkt integrieren zu können. Überflüssig zu sagen, dass

[278] Erich *Ribolits*, Bildung (k)ein Menschenrecht? In: Bildung - Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs (Wien 2011) 2.

Schriftsprachkenntnisse auf Basisbildungsniveau noch keine Garantie dafür sind, einen Arbeitsplatz zu finden.

3.1.4 Einsichten im Laufe des Entstehens dieser Arbeit

Siegfried Jäger gibt zu bedenken, „...dass in jede (wissenschaftliche) Aussage die Position des Sprechenden“ [279] eingeht. Das betrifft mich in meiner Doppelrolle als Autorin dieser Arbeit, die sich zugleich als ehemalige Unterrichtende in der Rolle eines Studienobjektes befand. Besonders gilt das aber auch für Monika Ritter, die das *AlfaZentrum* geprägt hat. Ihre Schule gilt noch heute als Inbegriff der Alphabetisierung, der kaum kritisch hinterfragt wurde.

Die Publikationen der Volkshochschule sind voller Lob, die Statistiken wurden von der Volkshochschule befüllt und sind nicht immer frei von legitimatorischen Aspekten. Die Schriften, das *Volksheim* betreffend, sind voller Aufbruchsstimmung und wenig kritisch.

Da auch ich als Unterrichtende an der VHS Ottakring tätig war und im Kursleiterinnen-Lehrgang ausgebildet wurde, bin ich Teil des Diskursfragments und in den sozialen Prozess involviert. Eine völlige Distanzierung während meiner Beforschung ist nicht möglich und nach Norbert Elias[280] auch nicht erwünscht. Dennoch ist es wichtig, dass vorgefasste Meinungen nicht unreflektiert übernommen werden. Dies bedenkend, ging ich mit „Offenhalten des Vorwissens gegenüber der Empirie“[281] an das Thema heran, wobei mir mein Insiderwissen teilweise hilfreich war, ich an anderen Stellen aber Abschied von meinen Voreinstellungen nehmen musste, wenn ich Kritikpunkte bestätigt fand. Zu den Absichten einer Diskursanalyse gehört es auch, erkannte Widersprüche aufzuzeigen.

Der Mythos des Volksheims Ottakring als historische Bildungsstätte, deren Tradition es gebietet, für alle Menschen offen zu sein, wird vor Ort gepflegt. Leitende VolkshochschulmitarbeiterInnen wie Ilkim Erdost [282] oder Mario Rieder beriefen sich bei offiziellen Anlässen gerne auf die lange Tradition der

[279] Jäger, Kritische Diskursanalyse, 10.
[280] Vgl. Norbert *Elias* Engagement und Distanzierung (Frankfurt/M.1987)
[281] Vgl. Andreas *Witzel*, Problemzentriertes Interview, 7.
[282] Ilkim *Erdost* ist Direktorin der Volkshochschule Ottakring.

VHS Ottakring auf dem Gebiet der Alphabetisierung. Vor Ort konnte ich jedoch keine Belege finden, die diesen Mythos belegten. Vielmehr schien es, als haben im *Volksheim Ottakring* hauptsächlich wissenschaftliche Veranstaltungen und Forschung stattgefunden, aber keine Alphabetisierung. Abgesehen von einigen Fundstücken in der Handbibliothek hat auch das *AlfaZentrum* vor Ort kaum Spuren hinterlassen.
Aussagekräftige Belege, welche die von VHS-Offiziellen oftmals zitierte lange Tradition der Alphabetisierung am Standort Ottakring dokumentieren, fand ich im Textarchiv der „Knowledgebase Erwachsenenbildung“ des Volkshochschularchivs und in der Nationalbibliothek.

Nach und nach förderte ich zahlreiche, in vorliegender Arbeit zitierte, historische Zeitungsartikel und Textquellen zutage, die meine Annahme belegten, es habe im *Volksheim* von Beginn an Alphabetisierungskurse gegeben, wenngleich sie wohl anders bezeichnet wurden. Belege, dass diese Kurse nicht nur deutschsprachige LernerInnen, sondern auch MigrantInnen betrafen, fanden sich sowohl in historischen Zeitungsartikeln, als auch in Publikationen aus dem Umkreis des Volksheims.

Eine unvorhergesehene Wendung nahm diese Arbeit, als die Genehmigung zur Verwendung eines bereits geführten Expertinnen-Interviews kurz vor Abschluss dieser Arbeit von der Interviewpartnerin zurückgezogen wurde. Das zwang mich zur Umorganisation zu einer Literaturarbeit in vorliegender Weise, hauptsächlich auf schriftlichen Quellen beruhend.

3.2 ... und Ausblick

Basisbildung mit MigrantInnen an der VHS Ottakring hat nicht nur eine lange Tradition in der Vergangenheit, sondern ist ein Projekt, das auch in die Zukunft weist. Wer zu der Gruppe der Menschen mit Basisbildungsbedarf zählt, ändert sich in Abhängigkeit davon, wer die Deutungshoheit in der betreffenden gesellschaftlich-politischen Phase besitzt. Basisbildungsbedarf haben demnach heute nicht nur „Funktionale Analphabeten“ sondern auch Menschen, die „nur“ keine „digital natives“ sind. Das betrifft Zuwanderer ebenso, wie die

autochthone Bevölkerung. Die fortschreitende Automatisierung der Arbeitswelt erfordert ein ständiges Update der relevanten Kompetenzen. Die Verpflichtung zum lebensbegleitenden Lernen ist diesem System innewohnend. Die sich verändernden gesellschaftlichen Herausforderungen verursachten eine inhaltliche Ausweiterung des Praxisfeldes Alphabetisierung zur Basisbildung, das natürlich nur ein Fragment einer umfassenden Bildungsdiskussion ist.

> „Aktuell ist die Alphabetisierung/Basisbildung Erwachsener ganz oben auf der politischen Agenda, nämlich im österreichischen Regierungsprogramm und in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020), zu finden."[283]

Basisbildung und Alphabetisierung haben in Österreich hohe Priorität und sind eng mit der Bildungspolitik der Europäischen Union verknüpft. Die langfristigen Strategien werden von der Europäischen Kommission entworfen, die Umsetzung erfolgt regional. Waren Basisbildungsprojekte in der Vergangenheit stets von der unsicheren Finanzierungslage bedroht, so ist derzeit die Finanzierung in mehrfacher Hinsicht gesichert. Die Strategie zum „lebensbegleitenden Lernen in Österreich" (LLL:2020) ist Teil eines Programms der Österreichischen Bundesregierung, das ein kostenloses Nachholen von grundlegenden Bildungsabschlüssen im Erwachsenenalter ermöglicht. Die Initiative Erwachsenenbildung, eine Kooperation der Länder und des Bundes, verfolgt das Ziel, Menschen mit Basisbildungsbedarf, ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Erstsprache und eventueller Schulabschlüsse, Bildung zu ermöglichen. Der Rahmen wird zwar vorgegeben, das Curriculum des Basisbildungsangebots wird jedoch vom jeweils anbietenden Bildungsträger gemäß der Zielsetzung und dem Bedarf der angesprochenen Zielgruppe entwickelt.[284]
Neben diesen Initiativen werden vom Österreichischen Integrationsfonds Basisbildungskurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung und vom AMS finanziert.

Laut PIAAC-Studie 2014/15 lagen die erwachsenen Österreicher in den Kategorien Lesen, Problemlösen im Kontext moderner Technologien und

[283] *Kastner*, Erwachsenenbildung
[284] Vgl. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung/ (2.März 2017).

Rechnen (nur) knapp über dem OECD-Durchschnitt.[285] Die Berechnung der Risikogruppe für Illetrismus lag nach Datenlage der 1. PIAAC-Studie aus dem Jahr 2011 bei 640.000 Personen.

Die Bildungsforscherin Monika Kastner ortet gegenwärtig drei Forschungsfelder, die hinsichtlich der Basisbildung in der Zukunft auszubauen wären: „Der Einsatz von neuen Technologien müsste intensiviert werden, arbeitsplatznahe Angebote müssten entwickelt werden und die Öffentlichkeitsarbeit wäre auszubauen."[286]

Der Einsatz digitaler Technologien sollte sich im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen nicht nur auf den Gebrauch der benutzereigenen Smartphones beschränken. Tablets und Laptops sind Werkzeuge, mit denen neben dem Spracherwerb auch die digitalen Kompetenzen gefördert werden können - zeitgemäßes Material und gut ausgebildete TrainerInnen vorausgesetzt. Die in den Bildungsprogrammen gesteckten Ziele hinsichtlich der Ausbildung in IKT lassen sich nur verwirklichen, wenn man über die Buchstaben der Ausschreibungsunterlagen hinaus ein zukunftsorientiertes Lernumfeld für die Lernenden bereithält.

Die Notwendigkeit, einen neuen Ansatz in der Öffentlichkeitsarbeit zu finden, um Zielgruppe und Kursanbieter zusammenzubringen sieht auch Antje Doberer-Bey :

> „Der Kontakt zu JournalistInnen und zu den Medien sowie zu MultiplikatorInnen wird gepflegt; bei Aussendungen werden Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT-Kompetenz als für moderne Arbeitswelten lebenswichtig und Basisbildung als Weg und nicht als Ziel dargestellt; die Texte werden entdramatisiert und so formuliert, dass sie nicht diskriminierend sind; eine Ansprechperson ist mit Telefonnummer ausgewiesen, damit sich InteressentInnen nicht mühsam unter Bekanntgabe ihres Mankos in der Einrichtung durchfragen müssen."[287]

---

285 http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/ergebnisse_der_piaac_erhebungsrunde_2014_15/index.html (2. März 2017). Die PIAAC- Studie der OECD (Promgramme for the International Assessment of Adult Competences) wurde von der Statistik Austria durchgeführt erfasste die Schlüsselkompetenzen Erwachsener, allerdings nicht die Entwicklung der Schreibfähigkeit.

286 Monika *Kastner*, Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsenen (2013/2016) 31.

287 Antje *Doberer-Bey*, Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität der TrainerInnen In: Magazin „erwachsenenbildung". Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1.pdf http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1.pdf (3. März 2017) 26.

Letzteres betrifft vor allem Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache, die durch die Printmedien nur schwer erreicht werden. Die Initiative „In-Bewegung“ brachte die Basisbildung durch Kurzvideos in die Social Media. Veranstaltungen der Volkshochschule Ottakring im öffentlichen Raum und die Erschließung neuer Lernorte erleichtern den Zugang zu Basisbildungsangeboten und nehmen die Schwellenangst. Die Volkshochschule Ottakring versucht so niederschwellig wie möglich bildungspolitische Akzente zu setzen.

Um die Adressaten für Basisbildung zu erreichen, muss nicht nur deren Interesse geweckt, sondern es müssen auch klar erkennbare Anreize geschaffen werden. Dafür, so der Bildungsmanager Otto Rath, gäbe es kein einheitliches Kursmodell, sondern es brauche eine zielgruppenorientierte Ausdifferenzierung und

> „[...] dass Kurskonzepte den unterschiedlichen Lebens- und Lernbiografien der Begünstigten Rechnung tragen müssen. Dem entsprechend sind die entwickelten Konzepte als Modelle zu verstehen, die für jeden neuen Kontext zumindest überarbeitet werden müssen. „[288]

Wie Monika Kastner in ihrer Analyse der PIAAC-Studie anmerkt, ist die Zielgruppe inhomogen und „bedarf einer stark ausdifferenzierten Angebotspalette um den Interessen potenzieller Teilnehmender gerecht zu werden“.[289]

Nach Expertenmeinung werden in den nächsten Jahren 30% an Arbeitsplätzen für Niedrigqualifizierte durch Veränderungen der Arbeitswelt wegfallen. Basisbildungstraining am Arbeitsplatz ist ein Versuch, jene Menschen mit geringen Grundkompetenzen, die erwerbstätig sind, zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass Lernende Selbstverantwortung für das eigene Lernen, die eigene Bildungsbiografie entwickeln. Ausgehend von den Erfordernissen eines konkreten Arbeitsplatzes und den vorhandenen

[288] Otto *Rath*, Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven In: Magazin „erwachsenenbildung“ Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1.pdf (2.März 2017) 16.

[289] Monika Kastner, Größenordnung und Angebotsstruktur, http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/zahlen_angebotsstruktur.php#angebot (3. März 2017).

Kompetenzen der Lernenden können TrainerInnen ein spezifisches Schulungsangebot erstellen. Erste Kontakte mit Firmen haben jedoch gezeigt, dass zuvor unter den Arbeitgebern ein Bewusstsein für ihre Verantwortung gegenüber der Belegschaft geschaffen werden muss, um sie für dieses Projekt zu gewinnen.

Die drei Analyseebenen *Volksheim, AlfaZentrum* und *lernraum.wien* haben gezeigt, dass der Nährboden der Tradition der Erwachsenenbildung immer noch in der VHS Ottakring fortwirkt. Aus diesem Substrat erwachsen engagierter, professioneller Alphabetisierungsunterricht und profunde Erwachsenenbildung. Die Internationalisierung der Erwachsenenbildung und die Erfordernis eines überregionalen Zusammenspiels haben allerdings die Spielregeln verändert. Die Ausstattung mit finanziellen Mitteln unterstreichen die Forderungen der Fördergeber, die gewünschten Bildungsergebnisse zu liefern. Von einer gut funktionierenden Basisbildung an der VHS Ottakring profitieren die Lernenden, die Lehrenden, die Volkshochschulen Wien, die im Hintergrund wirkenden Mächte der staatlichen und europäischen Institutionen und letztlich die gesamte Gesellschaft.

Die oft unbequeme Forderung nach lebenslangem/lebensbegleitendem Lernen stellt sich nicht nur den Bürgern, sondern muss auch für Organisationen gelten. Ein kritisches Nachdenken muss auch seitens der Wiener Volkshochschulen erfolgen. Daher geht das Schlusswort an den Leiter des Verbandes der Wiener Volkshochschulen, Gerhard Bisovsky:

> „Viele Werte der Aufklärung oder der aktiven Bürgerschaft oder emanzipatorischen Erwachsenenbildung gehen im öffentlichen Diskurs, der vielfach auf berufliche Weiterbildung und berufliche Verzweckung hin ausgerichtet ist, unter. Das Paradigma eines der Promotoren in den Anfängen der Wiener Volksbildung vor rund hundert Jahren, nämlich das „Denken lehren“, wie es Ludo Moritz Hartmann formuliert hat, findet heute nur eine relativ geringe Beachtung im Diskurs zum Lebenslangen Lernen. Keine Frage, ökonomische Entwicklungen und Prozesse spielen eine wichtige Rolle und haben ihre Auswirkungen auf das alltägliche Leben – insbesondere für die Beschäftigung. Aber Lebenslanges Lernen ist auch wichtig für die Entwicklung der Demokratie. Aus der Sicht einer humanistischen Bildungsperspektive bezieht LLL sowohl die Lebensqualität der Menschen mit ein als auch das wirtschaftliche Wachstum. [290]

[290] Gerhard *Bisovsky*, Lifelong Learning und Erwachsenenbildung – Wege zu einem gerechteren Bildungswesen (Salzburg 2008) 48.

3.3 Nachwort

Dieses Nachwort soll meinen Dank ausdrücken, denn diese Arbeit bedurfte der Unterstützung zahlreicher Personen, die zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen. Ich möchte besonders die Unterstützung durch meinen Betreuer, Univ.-Prof. Dr. Alois Ecker, hervorheben. Besonderer Dank gilt auch Monika Ritter, die sich die Zeit genommen hat, mit mir über die Entstehung und Entwicklung des Alphazentrums zu sprechen.

4 Anhang

4.1 Literaturverzeichnis

4.2

Albert, Ruth, Anne Heyn, Christiane Rokitzki, und Frauke Teepker. *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende.* Berlin/Madrid/München, Wien/Zürich: Langenscheidt, 2012.

Aschemann, Birgit. *Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen-Erfahrungen-Methoden.* Bd. 1. Wien: BMUKK, 2011.

—. *Gerne Trainerin sein und bleiben. Tipps von Unterrichtenden für Unterrichtende in der Basisbildung mit MigrantInnen.* Herausgeber: Frauenservice Graz. Graz: Netzwerk MIKA; Frauenservice Graz, 2013.

Bauer, Werner T. *Zuwanderung nach Österreich.* 2008. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdt (Zugriff am 31. 12 2016).

—. „Zuwanderung nach Österreich.“ Herausgeber: Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwickung ÖGPP. 2008. www.forschungsnetzwerk.at (Zugriff am 30. Mai 2017).

Beaumont, Mike. „Which method? Any method? No method? Post-method. Some thoughts on content and progress in second language teacher education courses.“ In *What next? Trends, Traditions and Developments in Teacher Education*, Herausgeber: Thomas Fritz. Wien: Edition Volkshochschule, 2007.

Berndt, Annette. “Senioren lernen Deutsch. 13 Grundgedanken.” *www.uni-kassel.de.* 2000. www.uni-kassel.de/fb2/daf/inq/documents/Berndt_VALS_ASLA.pdt (Zugriff am und 12. Dezember 2016).

Bisovsky, Gerhard. „Lifelong Learning und Erwachsenenbildung. Wege zu einem gerechteren Bildungswesen.“ *Weiterbildung an Universitäten und Fachhochschulen.* Salzburg: Verein "Forum neue Medien in der Lehre Austria", 2008. 48 - 57.

Bründel, Wilhelm. *Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen.* Bd. 1. Wien: Selbstverlag des Bundesministeriums für Unterricht Wien.

Brandt, Elke, Karl-Heinz Brandt, und Bernd Frohn. *Das Alphabuch. Ein Alphabetisierungskurs.* Ismaning: Hueber Verlag, 1992.

Buttaroni, Susanna. *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen.* Ismaning: Hueber, 1997.

Buttaroni, Susanna, und Alfred Knapp. *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachenpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende.* Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1988.

deCillia, Rudolf. *Begriffe, Definitionen, Konzepte.* Herausgeber: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. 2004. Erwachsenenbildung.at (Zugriff am 18. Dezember 2016).

Doberer-Bey, Antje, Angelika Hrubesch, und Otto Rath. „Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen?“ o.J. www.univie.ac.at (Zugriff am 10. Jänner 2017).

Dostal, Thomas. „Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit und die "Wiener Moderne". Annäherungen an ein entstehendes Forschungsfeld.“ *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte und Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 1999.

—. „Volksbildung - Erwachsenenbildung - Lifelong Learning.“ *KnowledgeBase Erwachsenenbildung.* Oliver Kühschelm, Langthaler Ernst, Stefan Eminger und Band 3, Kultur, S. 73 - 110. (Hrsg.) Niederösterreich im 20. Jahrhundert. 2008. www.adulteducation.at (Zugriff am 18. Dezember 2016).

Dostal, Thomas. *Volksbildung - Erwachsenenbildung - Lifelong Learning.* Bd. 3, in *Niederösterreich im 20. Jahrhundert. 3 Kultur*s, Herausgeber: Kühschelm Oliver, 72 - 110. Wien: Böhlau, 2008.

Drosdowski, Günther, Hrsg. „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache.“ Bde. A-Ci. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1977.

Dubis, Heidi. *Motive und Motivation erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schrifterwerb unter besonderer Berücksichtigung ihrer Lebensgeschichte.* Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit Uni Wien, 1999.

Elias, Norbert. *Engagement und Distanzierung.* 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1987.

Engelbrecht, Helmut. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs.* Bd. 4. Wien: ÖBV, 1986.

—. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart.* Bd. 5. Wien: ÖBV, 1988.

Europarat. „Europarats-Charta Education fpr Democratic Citizenship u.“ *www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE-dt_AUE_final20.* Europarat.

Feldmeier, Alexis. „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Über den Brückenkurs zum Deutschkurs.“ *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 2005: 42-45.

—. *Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung . Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010.

Fellinger, Hans. *Ein halbes Jahrhundert Volksheim.* Herausgeber: Hans Fellinger. Wien: Verein Volkshochschule Wien Volksheim, 1955.

Fellinger, Hans. „Zur Entwicklungsgeschichte der Wiener Volksbildung. Eine Untersuchung bemerkenswerter Perioden der Volkshochschule Wien - Volksheim Ottakring.“ In *Zur Wiener Volksbildung*, von Norgert Kutalek und Fellinger Hans. Wien/München: Jugend und Volk, 1968.

Filla, Wilhelm. „Zwischen Arbeiterbewegung und Bürgertum. Die Wiener Volkshochschulen in der Monarchie und der Ersten Republik.“ In *Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung*, von Ursula Knittler-Lux. Wien: Verband Wiener Volkshochschulen, 1987.

Fritz, Thomas. „5 Jahre lernraum.wien.“ Herausgeber: Wiener Volkshochschulen GmbH. *VHS forum. Wiener Volkshochschulen . Magazin für Mitarbeiterinnen*, Nr. 944 (September 2016).

Fritz, Thomas, Renate Faistauer, Monika Ritter, and Angelika Hrubesch. *Rahmencurrikulum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung.* Wien, 2006.

Fritz, Thomas, und Christian Kloyber. „Einige Gedanken zur Einstimmung auf die Dark Side of Literacy.“ *bifeb.* 2016.

www.bifeb.at/fileadmin/Aida_Documents/Detailprogramme/2016/Programm_Dark%20Side%20of%20Literacy.pdf (Zugriff am 21. Mai 2017).

Günther, Klaus B. “Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien.” In *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung*, by Heiko Balhorn and Hans Brügelmann. Lengwil am Bodensee: Libelle, 1995.

Gross, Michaela. *Alphabetisierung mit MigrantInnen. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdsprachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am "Alfa-Zentrum" Ottakring.* Wien: geisteswissenschaftliche Diplomarbeit, Universität Wien, 2005.

Grotlüschen, Anke, und Wiebke Rieckmann. *leo. Level-One-Studie.* Hamburg: Universität Hamburg, 2011.

Gruber, Elke. „Lernen mit Erwachsenen.“ In *Unterrichten in der Volkshochschule. Grundlagen für KursleiterInnen*, Herausgeber: Verband Wiener Volksbildung. Wien: Edition Volkshochschule, 2006.

Hattie, John. *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning.* 2. Auflage. Herausgeber: Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Battmannsweiler, 2014.

Holzer, Daniela. „Einsprüche, Zwischenrufe, Randnotizen - kritisch-theoretische Fragen an die Basisbildung.“ *Dark Side of Literacy.* bifeb, 7. April 2016.

Hubertus, Peter. *Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?* Vol. 6, in *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*, by Hans Brügelmann, Heiko Balhorn and Iris Füssenich, 250-262. Hamburg: Libelle, o.A.

Jäger, Siegfried. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.* 7. überarbeitete Auflage. Herausgeber: Edition DISS. Bd. 3. Münster: UNRAST-Verlag, 2015.

Jeuk, Stefan, and Joachim Schäfer. *Schriftsprache erwerben.* Berlin: Cornelsen Verlag, 2009.

Kamper, Gertrud. *Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung.* Herausgeber: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. Münster, 1997.

Kastner, Monika. *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene.* www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung, 2016.

—. „www.Erwachsenenbildung.at.“ Herausgeber: Universität Klagenfurt. 06. 09 2016. www.erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks20160906_E-Paper_Basisbildung.pdf (Zugriff am 25. September 2016).

Kaufmann, Susan. *Ein Rahmencurriculum für Integrationskurse in Deutschland.* Bd. A, in *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration*s, Herausgeber: Hans-Jürgen Krumm und Portmann-Tselikas Paul. Ibk/Wien/Bozen: StudienVerlag, 2009.

Knechtel, Inge. *Mosaik. Der Alphabetisierungskurs.* Berlin: Cornelsen, 2004.

Komlosy, Andrea. *Grenze und ungleiche regionale Entwicklung. Binnenmarkt und Migration in der Habsburgermonarchie.* Wien: Promedia Verlag, 2003.

Kratky, Julius. *Bildung für alle. 125 Jahre VHS Wien.* DVD. Regie: Katja Sindemann. Produzent: Vienna Media Office. Interpret: Ilkim Erdost und Mario Rieder. 2012.

Kutalek, Norbert. „Die Wiener Volkshochschulen.“ In *Zur Wiener Volksbildung. Kursprogramme Kursbesucher, Einzugsgebiet*, von Norbert Kutalek und Hans Fellinger. Wien/München: Jugend und Volk, 1969.

Lassnig, Lorenz, Mario Steiner, und Stefan Vogtenhuber. *Nutzung von PIAAC für Zielwerte in der Erwachsenenbildungspolitik. Neue Schätzungen über die*

Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung. Oktober 2014. erwachsenenbildung.at/magazin_artikel.php?mid=7692&aid=7711 (Zugriff am 26. September 2016).

Lonnecker, Georgia, und Beate Schödder. *Lesen und Schreiben 1.* Ismaning: Hueber Verlag, 2001.

MacDonald, Matthew. *Dein Gehirn. Das fehlende Handbuch. Ein Missing Manual.* Köln: O'Reilly Verlag, 2009.

Mazohl, Brigitte. „Die Habsburgermonarchie." In *Geschichte Österreichs*, Herausgeber: Thomas Winkelbauer. Stuttgart: Reclam, 2015.

Menkes, Hermann. „Wenn Große lesen und schreiben lernen. Eine Unterrichtsstunde im Volksheim." *Neues Wiener Journal*, 2. Februar 1908: 3.

Nolda, Sigird. *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung.* Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2008.

o.A. „Die Analphabetenfrage." *Neues Wiener Tagblatt*, 1. August 1905.

OECD. „Die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. PIAAC Programme for the Internationa Assessment for the Adult Competencees." OECD, 2011.

Oehl, Karin. „Möglichkeiten und Probleme beim Einsatz von Lehrwerken zur Einführung der Schrift in MigrantInnenkursen." Wien, 2012.

Paucker, Ulrich. *Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freire. Aspekte der Freirepädagogik.* Vol. 40. o.A.: Paulo Freire Verlag, 2006.

Plutzar, Verena. *Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung.* Bd. 12/2008, in *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*s, von Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas, Herausgeber: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Ibk, Wien, Bozen: Studienverlag, 2009.

Prinz, Manuela. *Migration von Frauen als Herausforderung für die Erwachsenenbildung - am Beispiel der Bildungsprojekte für Migrantinnen an der Volkshochschule Ottakring.* Wien: unveröffentlichte geisteswissenschaftliche Diplomarbeit Universität Wien, 2005.

Rath, Otto. „Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven." *Magazin erwachsenenbildung. Das Fachmagazin für Forschung, Praxis und Diskurs*, 2007: 2 - 14.

Reichen, Jürgen. *Hannah hat Kino im Kopf.* Hamburg/Zürich: Heinevetter, Scola, 2001.

Ribolits, Erich. „Bildung, (k)ein Menschenrecht?" In *Bildung - Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker, 2011.

Rieder, Mario. *Bildungsprojekte der Volkshochschule Ottakring. AusländerInnen, Basisbildung, Zweiter Bildungsweg.* Herausgeber: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 1992.

Ritter, Monika. *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.* Bd. 35.2, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, Herausgeber: Herbert Ernst Wiegarnd. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2010.

Ritter, Monika. „Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien: Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen." *Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung.* Herausgeber: Ferdinand Knabe. Münster: Waxmann, 02. 11 2016.

Ritter, Monika. „Der Lehrgang "Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen"." In *What Next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung.*, Herausgeber: Thomas Fritz. Wien: Edition Volkshochschule, 2006.

Ritter, Monika. „Die Lernenden, der Unterricht und die Kurse im Alfa-Zentrum für MigrantInnen." *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen* (Verein Volkshochschule Ottakring), 2004.

Ritter, Monika, Interview geführt von Karin Oehl. *Interview* Wien, (8. Novmeber 2016).

Ritter, Monika, und Margot Fallon. „Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung." Herausgeber: Antje Doberer-Bey. *Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung .* Wien: Netzwerk Alphabetisierung, 2006.

Schiemer, Alfred. *Auf Ottakrings Spuren. Historische Streifzüge zwischen Gürtel und Galitzinberg.* 2. Auflage. Wien: Edition Volkshochschule, 2001.

—. *Auf Ottakrings Spuren. Historische Streifzüge zwischen Gürtel und Gallitzinberg.* Wien: Edition Volkshochschule, 1999.

Sindemann, Katja. *Bildung für alle. 125 Jahre VHS Wien.* DVD. Regie: Katja Sindemann. Produzent: VHS, BR-Alpha ORF. 2012.

Stangl, Gitta, und Eva Ribarits. „Literarität, eine zentrale Frage der Wissensvermittlung." Abteilung Erwachsenenbildung II/5, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, 2010.

Statistik Austria. „Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2016." Statistik, Wien, 2016, 122.

Stern, Luitold Josef. *Wiener Volksbildungswesen.* Jena: Diederichs, 1910.

Stoppacher, Peter, Marina Edler, und Karin Reinbacher-Fahrner. „Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung." Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung, Graz, 2014, 93.

Swoboda, Anton. „ohne Titel." In *Der Schritt ins Licht. Dem Volksheim zum zehnten Jahrestag*, Herausgeber: Luitpold Stern. Wien: Hugo Heller, 1911.

Taschwer, Klaus. *Wissenschaft für viele. Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildungsbewegung um 1900.* Wien: Dissertation Universität Wien, 2002.

Unterhumer, Gerold Franz. *"Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" Demokratie und Volksbildung bei Ludo Moritz Hartmann (1865-1925). Ein Beitrag zur pädagogischen Spurensicherung einer demokratischen Bildungsidee.* Wien, 2005.

VHS, Lernraum. *www.vhs.at/lernraumwien/infos/alfazentrum.* Volkshochschule.

„Wien Geschichte Wiki." Stadt Wien. 6. Juni 2015. www.wien.gv.at/wiki/index.php/Emil_Reich (Zugriff am 7. Oktober 2016).

Witzel, Andreas. „Das problemzentrierte Interview." In *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Herausgeber: Gerd Jüttemann, 227-255. Weinheim: Beltz, 1985.

4.3 Interviewfragen Monika Ritter (1.Version)

Person

1. In Ihrer Biographie lese ich, Sie waren von 1992 bis 2010 die Leiterin des Alpha-Zentrums für MigrantInnen an der VHS Ottakring. Welche Erfahrungen hatten Sie vorher mit Alphabetisierung/Basisbildung?

Die Institution

2. *Was war vor* dem *AlfaZentrum?*
3. Gab es vor dem *AlfaZentrum* schon Alphabetisierung in Ottakring? Gab es eine Vorläuferorganisation“ oder waren es nur Kurse? Waren die den Fremdsprachen zugeordnet?
4. Wer hat sie anfänglich ins Leben gerufen? War das „von oben“ gewollt oder hat man in Ottakring den Bedarf für solche Kurse gesehen?

AlfaZentrum

5. Wann gab es die ersten Alphabetisierungskurse des AlfaZentrums? Kurse: Ich habe 1991 (Gross) gelesen und 1994 (*kombinierte* Kurse?).
6. Was ist/war das *AlphaZentrum* für MigrantInnen?
7. Wie war es organisatorisch in die VHS eingebettet?
8. Gab es von Anfang an die Trennung in Alphabetisierung für MigrantInnen und Alphabetisierung für Erwachsene mit Deutsch als Erstsprache?
9. Initiative: Wurde es aus der VHS heraus gegründet oder kam die Willenserklärung als Auftrag von außerhalb (z.B von der Stadt Wien?) Wer war an der Gründung des Alphazentrums beteiligt und wo war das? (Personen und Räume). Wer hat die Mittel bereitgestellt?
10. Wer hat das Projekt intern gefördert und weshalb wurde das AlphaZentrum in Ottakring angesiedelt?
11. War es politisch gewollt und unterstützt? Gab es so etwas wie ein Gründungsmanifest, ein Leitbild?
12. Ziele: Gab es Vorgaben, was ein *AlfaZentrum* zu leisten habe und wenn ja, von wem kamen sie?
13. Warum verlor das *AlfaZentrum* die Selbständigkeit? Wie kam es zur Eingliederung in den *lernraum*?
14. Ist die Eingliederung in den *lernraum* zeitlich mit Ihrem Weggehen zusammengefallen?
15. Wie viele Kurse wurden im Semester abgehalten? Kamen alle 4 Kursstufen zustande? 2 Kurse pro Stufe, einen für Deutsch-Anfänger, einen für Fortgeschrittene? Wie viele Stunden waren pro Modul vorgesehen?
16. Wurden Statistiken über Teilnehmerzahlen geführt?

Methode (methodischer Ansatz/Technik/Schule)

17. Welches waren die pädagogisch-didaktischen-methodischen Ansätze (Techniken/Methode/Schule) des *Alphazentrums* und was war vorher?
18. Warum sah man eine Notwendigkeit für eine neue Methode?
19. Was war das Neue am methodischen Ansatz?
20. Wie war das Ziel des Kurses definiert, was sollten die Lernenden am Ende des Kurses können? Wann sollte das Ende des Kurses im Idealfall erreicht sein? Nach 4 Modulen?
21. Wie wurde die Methode entwickelt? (Versuch und Irrtum? Learing by doing? Wie wurde der Erfolg gemessen, wie wusste man, dass man auf dem richtigen Weg ist?
22. Gab es Konkurrenz oder Kritik an der Methode und wenn ja, aus welcher Richtung kam diese? (Abgesehen von der Feldmeier-Debatte)
23. Ihr Beitrag zum „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ entstand 2010. Was davon haben Sie im *AlfaZentrum* verwirklicht?
24. In „Alpha-Blicke“ beschreiben Sie die Zielgruppe. Während anfangs kaum Druck auf die MigrantInnen ausgeübt wurde, wurden die Lernenden durch die gesetzlichen Bestimmungen der IV ab 2003 gezwungen, innerhalb kurzer Zeit Deutsch zu lernen. Wie hat sich das auf die Lehrenden, die Lernenden und die Methoden ausgewirkt?
25. Wurden die Ziele vom Backwash -Effekt beeinflusst?

Lernende

26. Wer war die Zielgruppe (Nationalitäten) in den Anfangsjahren und hat sich die Zielgruppe zur Zeit des ““Alfa-Zentrums” verändert?
27. Wie kamen Sie mit den Lernenden in Kontakt? (Medien, Bewerbung)

28. Wie wurde auf die Veränderung der Zielgruppe eingegangen?
29. Wie hoch war der Kursbeitrag? Konnten die Lernenden den ohne Probleme bezahlen? Gab es finanzielle Unterstützung? Gab es eine Kinderbetreuung?
30. Gab es einen Abschluss (im Sinn einer A2 Prüfung)?

Lehrende

31. Wie viele Personen haben am *AlfaZentrum* unterrichtet?
32. Hatten sie freie Dienstverträge oder waren sie angestellt?
33. Gab es eine Beschäftigungsgarantie für die Kursleiterinnen oder waren sie abhängig vom Zustandekommen der Kurse?
34. Die Ausbildung der Lehrenden im Alfa-Lehrgang, war die von Anfang an so geplant oder erkannte man die Notwendigkeit dafür während der Entwicklung des Alphazentrums?
35. War der erste Ausbildungslehrgang 2002?
36. Inwiefern hat sich die KursleiterInnen-Ausbildung während Ihrer Zeit im *AlfaZentrum* verändert?
37. Wie stellten Sie sich die/den idealen KursleiterIn vor? (Vorbildung?, Akzent-Phonetik?, Muttersprache? Eigeninitiative, Bezahlung, Einstellungen...)
38. Wie war der Lehrgang aufgebaut? Wie viele Module? Wie viele Stunden waren anfangs geplant?
39. Haben die Alphabetisierungs-Kursleiterinnen im Lehrgang unterrichet?

Zusammenfassender Überblick:

40. Arbeiten Sie derzeit in der Basisbildung? Haben Sie die Methoden im Lauf Ihrer Berufstätigkeit verändert?
41. In welche Richtung sollte sich die Basisbildung Ihrer Ansicht nach weiterentwickeln?
42. Haben Sie Alfa-Forum 48/2001 noch elektronisch? Das ist nicht mehr erhältlich.

4.4 Interview Monika Ritter vom 8. November 2016

Zusammenfassung eines Interviews mit Monika Ritter, der ehemaligen Leiterin des *AlfaZentrums* für MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring.

Das Interview wurde am 8. November 2016 im Atelier von Monika Ritter geführt. Ziel des Interviews ist es, eine authentische Beschreibung des *AlfaZentrums* für Migrantinnen zu erhalten und offene Fragen, die sich im Umfeld dieser Diplomarbeit stellten, zu klären.

Im Vorfeld wurde an die Interviewpartnerin ein erster Fragenkatalog geschickt, den sie ihrerseits vorweg mit der Bereitstellung eines von ihr verfassten Textes zur Methodik, die im *AlfaZentrum* zur Anwendung kam[291], beantwortete. Dieses Interview weicht daher vom Original-Fragenkatalog ab. Dieser Punkt wird auch in dem auf CD in Originallänge (1:12:14) beiliegenden Interview angesprochen. Vom Leitfaden weicht das Interview durch etliche Ad-hoc-Fragen, die sich während des Gesprächs ergaben, ab. Auf diese Antworten gehe ich in dieser Zusammenfassung dann ein, wenn sie sich als relevant für das Thema dieser Arbeit erwiesen, sich also überwiegend auf das organisatorische Umfeld, auf die Lernenden und die Lehrenden beziehen.
Die Zusammenfassung des Interviews verfolgt das Ziel, das Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren, um in die in die jeweiligen thematischen Abschnitte eingeordnet zu werden.
Das Interview wurde von Monika Ritter am 2. Jänner 2017 nach geringfügigen Änderungen, die in vorliegendem Text berücksichtigt wurden, freigegeben.

[1] Monika *Ritter*, „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ (Berlin,NewYork 2010).

Im Interview angesprochene Themen:

1. Die Anfänge des *AlfaZentrum*s für MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring
2. Warum sind die Kurse in Ottakring entstanden?
3. Wie erreichte man die Zielgruppe?
4. Von wem ging die Initiative, Alphabetisierungskurse anzubieten, aus?
5. Fremdsprachenwachstum
6. Lautieren nach Gertrud Kamper.
7. Wie kam es dazu, dass für Migranten und Migrantinnen Kurse auf Deutsch angeboten wurden?
8. Wie wurden die Kurse finanziert?
9. Gab es seitens des Fördergebers Vorgaben oder Verpflichtungen zu einer Zielerreichung?
10. Wer hat das *AlfaZentrum* VHS-intern gefördert?
11. Hat die Stadt Wien gefördert?
12. Ist der Bedarf an Kursplätzen plötzlich explodiert oder wurde er bis dahin nicht erkannt?
13. Wer waren die Teilnehmer?
14. Wer waren Ihre Mitarbeiterinnen?
15. Warum wurde das Zentrum in Ottakring gegründet?
16. Gab es ursprünglich ein gemeinsames Zentrum für deutschsprachige und zweisprachige Alphabetisierung?
17. Das Ende der Selbständigkeit des *AlfaZentrum*s kam mit Ihrem Weggehen. War das ein Zufall?
18. Was war der Vorteil der Strukturreform der Wiener Volkshochschulen aus der Sicht des *AlfaZentrums*?
19. Wann ist die Notwendigkeit einer Trainerinnen-Ausbildung entstanden und war das von Anfang an geplant?
20. Hat sich eine Methode als nicht sinnvoll erwiesen hat?
21. Wie hat sich die Integrationsvereinbarung auf die Kurse ausgewirkt?
22. Wie stellen Sie sich die ideale Kursleiterin vor?

In einem einleitenden Gespräch fasse ich das Konzept meiner Diplomarbeit zusammen und ersuche Monika Ritter, über die Anfänge des ““Alfa-Zentrums” zu sprechen.

(1) Ab 1994 leitete sie das *AlfaZentrum*. Vorher gab es an der VHS Ottakring den Verein „Miteinander Lernen“, der auch den einen oder anderen Alphabetisierungskurs machte. Alphabetisierung war ein Thema, das kaum bewusst wahrgenommen wurde. Ausgenommen, wenn es einzelne Unterrichtende oder einen Verein gab, die sich besonders engagierten und genau hingeschauten. Als Beispiel nennt sie den Verein „Miteinander Lernen“, der mit türkischen Frauen arbeitete. Dort wurden Konzepte für türkische Frauen entwickelt. Es wurde zuerst türkisch alphabetisiert und dann langsam ins Deutsche übergegangen.

(2) Auf die Frage, warum die Alphabetisierungskurse in der VHS Ottakring entstanden seien, erinnert sich Monika Ritter, dass es in der VHS Ottakring Nähkurse von „Miteinander Lernen“ gegeben habe um in diesem Bezirk ein niederschwelliges Angebot für türkische Frauen zu bieten. Nähen und Deutschunterricht gingen dann ineinander über. Sie geht davon aus, dass es sich bei den Alphabetisierungskursen eher um Einzelinitiativen vom Menschen, die in diesen Projekten arbeiteten, gehandelt habe.

(3) Meine nächste Frage war, wie man überhaupt in Kontakt mit der Zielgruppe gekommen sei. Die Zielgruppe, so erzählt meine Interviewpartnerin, erreichte man über die Deutschkurse. „Wenn man aufmerksam ist, merkt man, dass jemand nicht lesen und schreiben kann“. Sie erzählt, dass nach dem zweiten oder dritten Termin die Lernenden oft nicht mehr gekommen seien. Darauf hätte man nur insofern reagieren können, als man im Kurs ein bisschen auf die mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse einging. Damals war das sehr schwer, weil es noch keine Materialien gab. Die Alternative wäre gewesen, den Lernenden einen Alphabetisierungskurs zu vermitteln, die es damals aber noch nicht in der heute gewohnten Weise gab. Also verschwanden diese Menschen mangels Bildungsangebotes aus dem Kursgeschehen und waren frustriert.

Es gab damals in den Alphabetisierungskursen einen Überhang an Fortgeschrittenen, da die Leute schon länger im Land waren. Oft waren sie schon 10 Jahre da, hatten aber kein Angebot gefunden. Heute ist das anders, oft kommen Menschen in die Kurse, die noch kein Wort Deutsch können.

(4) Der Wunsch, Alphabetisierungskurse anzubieten, kam nicht von „oben", also von einer öffentlichen Stelle, sondern von Monika Ritter und Mario Rieder[292]. Vor ihrer Arbeit als freiberufliche Trainerin an der VHS Ottakring hatte sie bereits an verschiedenen Volkshochschulen als Deutschlehrerin (DAZ) und für das BFI (Berufsförderungsinstitut) gearbeitet. Beim BFI war sie bis 1994 in Deutschkursen für das Arbeitsmarktservice (AMS) tätig. Es gab dort mehrere Kursstufen und ein sehr engagiertes Team, das auf den Alphabetisierungsbedarf vieler KursteilnehmerInnen aufmerksam geworden war. Für das BFI erstelle sie das erste Konzept für eine Kombination aus Alphabetisierungs- und Deutschkurs. Dieser Kurs fand fünfmal in der Woche statt und dauerte zumindest ein halbes Jahr. Im ersten Teil lag der Schwerpunkt auf Deutsch-mündlich, ohne schriftliche Materialien, damit die Schwierigkeit mit dem Lesen und Schreiben die Lernenden nicht davon abhielt, Deutsch zu lernen. In diese Zeit fiel Frau Ritters Fremdsprachenwachstumausbildung.

(5) Vor der Kenntnis dieses methodischen Ansatzes, erzählt sie, sei ihr Unterricht weitgehend nach dem Prinzip „Trial and Error" gehalten worden, so wie man es selbst in der Schule von schlechten Sprachlehrern vermittelt bekommen habe. Das „Fremdsprachenwachstum" war für sie die Lösung vieler Probleme im Sprachunterricht:„Es hat gezeigt, wie man mündlich, also über das Hören und Sprechen und über das Selber-Entdecken und Nachforschen die deutsche Sprache lernt," sagt sie. Es bot eine Möglichkeit, die Sprache zu lernen, ohne lesen und schreiben zu können. Mit etwas Adaption dieser Hör- und Sprechübungen aus dem Fremdsprachenwachstum kam man sehr weit. Bei Einsatz eines abgestimmten und von Monika Ritter weiterentwickelten Konzepts in den Kursen zeigte sich, dass die Ergebnisse um Klassen besser waren als zuvor.

Der erste Teil des Konzepts für das BFI bestand aus einem rein mündlichen Spracherwerb. Man lernte über sich selbst zu sprechen, über das nächste Umfeld zu reden, über die Familie, also über den engeren Kommunikations- und Wirkungsbereich. Aus diesem mündlichen Sprachbereich wurden dann im zweiten Teil die inhaltlich wesentlichen Wörter im schriftlichen Schwerpunkt verschriftlicht. Das heißt nicht, dass in diesem ersten Teil gar nichts geschrieben worden wäre, aber der Fokus lag auf dem Sprachenlernen, auf der Kommunikation. Die zentralen Wörter wurden dann schriftlich eingeübt.

Als wichtige Erkenntnis bezeichnet meine Gesprächspartnerin, dass das In-Beziehung-setzen von Laut und Buchstaben ganz schlecht funktioniert, wenn es über das Lesen geschieht. „Wenn man ein Wort schreibt und man lässt es dann lesen, dann hat das immer so etwas Sperriges. Und es hat auch etwas Erschwerendes, wenn man mit Buchstaben anfängt. „Und genauso sinnlos sind diese „Mimi"-Geschichten", sagt meine Interviewpartnerin, „also, wenn man nur Buchstaben liest, die sie schon gelernt haben. In der Zeit des Experimentierens bin ich dann nach Berlin zu einer Fortbildung der Gertrud Kamper gefahren, bei der sie das Lautieren vorgestellt hat."

(6) Das Wichtige beim Lautieren ist, dass man von einem Wort, dessen Bedeutung die Lernenden kennen, ausgeht. Als Beispiel führt M. Ritter das Wort „Name" an. Die erste Frage, die man sich gemeinsam mit den TeilnehmerInnen stellt, lautet: „Was ist es?" Das Konzept „Name" muss völlig klar sein. Im nächsten Schritt stellt man die Frage: "Was hört man da im Sprachfluss?"

Während sie die Technik des Lautierens mit Hilfe von Lautierkarten vorzeigt, beschreibt sie die zugrundeliegenden Überlegungen detailliert: „Zuerst müssen die Lernenden das Wort verstehen und wissen, wie es klingt. Wichtig ist auch, dass sie es selber gesprochen haben und es beim Hören identifizieren können, deshalb erfolgte ja zuvor der Schwerpunkt auf die mündliche Kommunikation. Wichtig ist, dass sie das [zu schreibende Wort] vorher schon kommunizieren können. Zum Beispiel in „Wie ist dein Name?" Wichtig ist die richtige Aussprache.

[292] Mario Rieder war von 1995 bis 2003 Abteilungsleiter Sprachen und 2. Bildungsweg an der VHS Ottakring.(http://www.mariorieder.at/about.html, Zugriff am 26.12.2016; 8:48)

„Man muss sich bewusst sein: ich höre etwas und das lässt sich zergliedern - in ein Stück Sprache und in Laute. Dann schau ich mir an, welche Silben brauche ich?
Der erste Schritt ist die Bedeutung und das ganze Wort, der zweite Schritt sind die Silben und dann hört man sich noch an, wie viele einzelne, unterschiedliche Laute da wahrnehmbar sind."
Die Technik des Lautierens müssen die Leute nicht selbst erlernen, sie soll ihnen nur helfen, die einzelnen Laute wahrzunehmen. Der Vorgang des Lautierens wird folgendermaßen beschreiben:
Es werden die Lautierkärtchen aufgelegt, beim Sprechen wird in der Schreibrichtung mitgezeigt. Es wird langsam gesprochen, aber ein Gummibandsprechen soll vermieden werden, so dass die originale Betonung noch deutlich wird. Eine Länge muss eine Länge bleiben. Es darf nicht zu einem Verschleifen führen oder eine falsche Betonung nahelegen. Auch das „e" am Ende von Name muss richtig ausgesprochen werden. In der Folge wird das Wort abgebaut, indem je ein Kärtchen weggenommen wird und der verbleibende Rest mitgesprochen wird. Wenn jemand das „N" schon schreiben kann, darf er/sie es an die Tafel schreiben. Dann wird das Wort neuerlich aufgebaut. Die Idee dahinter ist, dass das Wort von der Lautebene auf den Tisch geholt wird. Dabei legt sie die Karten, eine nach der anderen, demonstrativ auf den Tisch. Die einzelnen Elemente werden isoliert und können da liegen bleiben. Sie sind dadurch nicht so flüchtig wie in der gesprochenen Sprache. Diese Technik hat Gertrud Kamper für die muttersprachliche Alphabetisierung vorgestellt.
Eine genauere Erläuterung fügt Monika Ritter zu den im ""Alfa-Zentrum" verwendeten Methoden hinzu. Es solle nicht der Eindruck entstehen, es handle sich dabei nur um Fremdsprachenwachstum in Kombination mit Kampers Lautieren. Was sich im Unterricht bewährt hat, wurde eingebunden. Das waren beispielsweise Aspekte der Reichenmethode, der Silbenmethode, dazu kamen Lernstrategien und vieles mehr. Es geht aus der Sicht der Lernenden nicht nur darum, die Buchstaben zu lernen sondern um das Entdecken, Analysieren, das Ausprobieren und Korrigieren, das Üben und das Memorieren. Ihr Anliegen war es, den Unterricht möglichst lernerInnenadäquat zu gestalten. Auch so, dass man selbstbestimmtes Lernen auch in Alphabetisierungskursen praktizieren konnte. (20) Techniken, die sich als nicht sinnvoll erwiesen, die nicht produktiv waren, wurden sehr rasch erkannt und gleich wieder verworfen.

(16) Monika Ritter erzählt, sie habe sich damals bemüht, die gesamte verfügbare Literatur über Alphabetisierung zu lesen. Sie unterrichtete zu dieser Zeit noch im BFI und gleichzeitig in einem muttersprachlichen Alphabetisierungskurs auf Deutsch in der VHS Floridsdorf. Obwohl das Lautieren bei der Alphabetisierung in der Muttersprache genauso funktioniert, scheiterte eine Implementierung der Technik an der Skepsis der Leiterin Antje Doberer-Bey. Eine spezielle Methode wurde dort nicht angewendet, sagt sie, die Wahl der Mittel sei mehr oder weniger den KursleiterInnen überlassen gewesen. Es sei viel experimentiert worden und es habe viel Austausch in Team gegeben. Die besten Ergebnisse wurden weitergegeben. In den Kursen waren kleine Gruppen von Lernenden von 4 – 10 Leuten, aber das Niveau war sehr unterschiedlich. Die Schwierigkeit lag in der Heterogenität der Kursteilnehmer und KursteilnehmerInnen. Es gab Fortgeschrittene mit Rechtschreibproblemen und welche, die keine Buchstabenkenntnisse hatten, im gleich Kurs. Auch wenn man auf Deutsch kommunizieren konnte, war es schwierig, jedem etwas anzubieten.

(7) Obwohl es ist eindeutig vorzuziehen ist, in der Muttersprache zu alphabetisieren, wurden an der VHS Kurse auf Deutsch angeboten. Der Grund dafür war, dass es nicht so viele Kurse gab, wie Muttersprachen. Vereinzelt kamen thailändische Frauen auf die Kursbetreiber zu, für sie konnte jedoch kein separater Kurs geführt werden. Es gab auch Überlegungen, Kurse ausschließlich für Frauen zu veranstalten; waren doch drei Viertel der Personen mit Lese- und Schreibdefiziten Frauen. Es stellte sich jedoch die Frage, wie dann mit den wenigen Männern zu verfahren sei, die auch nicht lesen und schreiben können.
Mario Rieder war zu der Zeit an der VHS Ottakring Bereichsleiter. Auch er hatte in Berlin die Alphabetisierungs- und Hauptschulabschlusskurse gesehen und hier implementiert. Er und Frau Ritter, die noch beim BFI arbeitete, hatten einen regen Austausch. Gemeinsam kamen sie dann zu dem Entschluss, in *einer* Institution Kurse anzubieten, die offen für Männer und Frauen aller Nationalitäten, für Anfänger und Fortgeschrittene seien.
Während Frau Ritters Zeit beim BFI gab es in Ottakring bereits 2 Jahre lang Alphabetisierungskurse, bei denen jedoch nicht nach Niveaus unterschieden wurde. Der methodische Ansatz, nach dem dort bislang unterrichtet wurde, war - vom Alphabet ausgehend - Wörter zu bilden, und dann erst zu sprechen. Nach 2 Jahren hat Monika Ritter übernommen. Sie hat die Kurse nach eigenen Angaben vor Ort sehr offensiv beworben. Sie

war damals für 30 Stunden angestellt. In dieser Zeit, erzählt sie, habe sie auch die Beratungen gemacht. Sehr rasch hätten sich 4 Gruppen gebildet, die schnell gewachsen seien.

(8) Die Kurse wurden von mehreren Stellen gefördert, von der Stadt, dem Wiener Integrationsfonds. Der Arbeitsplatz von Monika Ritter war anfangs eine vom Bundesministerium geförderte Stelle, aus einem Modell für arbeitslose Lehrer. Später wurde er über den Wiener Integrationsfonds finanziert. Um die Förderungen für die Kurse musste jedes Semester neu angesucht werden. Zum Teil hätten die Kurse bereits begonnen, ohne dass eine Zustimmung vorgelegen habe, erzählt Frau Ritter. Die TeilnehmerInnen mussten nichts bezahlen oder einen symbolischen Beitrag leisten, das diente nur dazu, die Sache verbindlicher zu machen.

(9) Ausdrückliche Auflagen oder Verpflichtung zu einer Zielerreichung seitens des Fördergebers gab es nicht. Jedoch wurden Berichte für den Wiener Integrationsfonds geschrieben und die Fortschritte wurden sehr interessiert wahrgenommen. Monika Ritter nennt diese Phase „Entwicklungszeit“. Die anderen an der Entwicklung Beteiligten kamen aus dem Bereich DaF/DaZ-Unterricht und hatten zuvor bei Thomas Fritz die Ausbildung [zum/zur FremdsprachenkursleiterIn] gemacht. Von meiner Gesprächspartnerin wurde in der Folge die Lautiermethode von Gertrud Kamper für den Zweitsprachenunterricht und das Fremdsprachenwachstum für den Alphabetisierungsunterricht adaptiert. Im Team gab es eine intensive Auseinandersetzung mit der Methodik. Die wesentlichen Ergebnisse wurden in die Berichte geschrieben und dienten als Argumente für eine weitere Förderung der Kurse.
Diese Berichte umfassten einerseits eine Beschreibung der TeilnehmerInnen und deren Förderbedarf und andererseits die Entwicklung der Methodik. Neben meiner Interviewpartnerin waren zu dieser ersten Zeit Eva Baloch und Diana Karabinova und Ana Dimova auf Werkvertragsbasis Teil des Teams.

Mario Rieder förderte als direkter Vorgesetzter die Etablierung des ““Alfa-Zentrums” an der VHS Ottakring (10).
(11) Die Förderung durch die Stadt Wien kam nach und nach. Es begann mit dem Wiener Integrationsfonds (nicht zu verwechseln mit dem ÖIF), dann wurde von der neu gegründeten MA 17 wahrgenommen, dass Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch gefördert werden muss. Die zur Verfügung stehenden Mittel waren begrenzt und das Geld immer zu knapp. Monika Ritter erinnert sich, dass es auch an anderen Stellen Kurse gegeben habe, etwa im Integrationshaus und beim Orientexpress und der Verein „Miteinander Lernen“ habe auch weiterhin, als er bereits aus Ottakring ausgezogen war, noch Kurse und Beratung für türkische Frauen angeboten.

(12) Der Bedarf an Alphabetisierungskursen war nicht plötzlich explodiert, sondern plötzlich sichtbar geworden, man konnte nun die Zielgruppe besser erreichen.

(13) Für türkische Frauen gab es z.B. bei „Miteinander Lernen“ Kurse zur Alphabetisierung in der Muttersprache Türkisch und anschließende darauf aufbauende Deutschkurse, sowie nach und nach auch deutsch-türkische Kurse in diversen Vereinen, bei der Beratung in der VHS Ottakring wurden türkische Frauen über die Möglichkeit der muttersprachlichen Alphabetisierung informiert und an die Anbieter vermittelt. die waren an der VHS eher unterrepräsentiert, es gab aber auch viele Frauen aus der Türkei, die gleich auf Deutsch lesen und schreiben lernen wollten. „Wenn man diesen komplizierten Lernprozess durchlaufen muss, ist es besser muttersprachliche Unterstützung zu haben“, erklärt Monika Ritter. Die VHS Ottakring vermittelte Interessentinnen im Bedarfsfall an die verschiedenen Vereine weiter, da es in der VHS ohnehin mehr Bedarf als Finanzierung gab.
Die Zielgruppe vermehrte sich durch Mundpropaganda sehr schnell. Die Kurse an der VHS Ottakring wurden sehr teilnehmerorientiert, sehr wertschätzend geführt und es wurde Wert darauf gelegt, die Stärken der Lernenden zu würdigen. Hier wurde ihnen nicht der Eindruck vermittelt, sie seien kleine Volksschulkinder, denen man alles beibringen müsse. Der Ansatz war eher, sie könnten zusätzlich zu all dem, was sie schon erreicht hatten, auch noch das Lesen und Schreiben erlernen. Das beförderte den Zustrom an Lernenden ungemein. Die Teilnehmer kamen aus 22, manchmal aus bis zu 28 Ländern.

(14) Eva Baloch[293] und Diana Karabinova[294] nennt M. Ritter als ihre kongenialen Partnerinnen, mit denen sie in dieser Zeit zusammenarbeitete. Beide waren noch lange Zeit als Kursleiterinnen an der VHS, arbeiten aber heute nicht mehr in der Alphabetisierung.

(15) Ottakring wurde nur deshalb als Standort für die Alphabetisierung gewählt, weil das Team um Monika Ritter damals dort wirkte. Ein weiterer Grund war, dass die Zielgruppe dort war. Meine Interviewpartnerin begann als Unterrichtende in der Brigittenau, danach in Floridsdorf und kam dann als Kursleiterin nach Ottakring. Die KursleiterInnen gingen dorthin, wo die Deutschkurse gebraucht wurden und daraus haben sich die Alphabetisierungskurse entwickelt. Eine Förderung „von oben" habe es nicht gegeben, ganz im Gegenteil, man habe immer um die Finanzierung der Kurse kämpfen müssen, erzählt M. Ritter.

(16) Die Frage, ob es ursprünglich ein gemeinsames Zentrum für Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch und für zweisprachige Alphabetisierung gegeben habe, wird von M. Ritter verneint. Ante Doberer-Bey habe das Projekt für die Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch schon 1990 gegründet, sagt sie, und außerdem habe es ganz unterschiedliche Herangehensweisen gegeben. Alphabetisierungskurse für Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch gab es an der VHS Ottakring ab 1991, damals unter dem Namen ALO (Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring, später „""Alfa-Zentrum" für MigrantInnen"), gleichzeitig mit „HALO" (Hauptschulabschluss-Lehrgang Ottakring, ab1992 JUBIZ, Jugendbildungszentrum).
Generell lässt sich sagen, dass die Zielgruppe für die deutschsprachige Alphabetisierung schwerer zu erreichen sei. Die Leute haben neun Jahre Schulpflicht hinter sich und für sie ist es mit einem Makel behaftet, nicht lesen und schreiben zu können. In der Gesellschaft sind sie stigmatisiert, das Problem wird daher versteckt. Man geht auch nicht in einen Alphabetisierungskurs in der Nachbarschaft, sondern möglichst weit weg.

(17) Das Ende der Selbständigkeit des *AlfaZentrum* in Ottakring kam mit dem Weggehen von Monika Ritter. Sie nennt die zeitliche Übereinstimmung einen Zufall und sagt, das Ende des ""Alfa-Zentrums" als Projekt der VHS Ottakring sei eher eine Folge der Strukturreform der Volkshochschulen 2008.
(18) Vorteile der Strukturreform haben sich für das ""Alfa-Zentrum" durch Synergien ergeben und durch die Einbettung in den Lernraum als Entwicklungs- und Ausbildungsinstitut der Wiener VHS (17) Dann kommt sie nochmals auf ihr Ausscheiden aus dem *AlfaZentrum* zurück. Die „wilden Pionierzeiten", wie Frau Ritter sie nennt, seien vorbei gewesen, und qualitativ gute Alphabetisierungskurse sollten auch in anderen Volkshochschulen implementiert werden.
Für ihr Verlassen des Unternehmens gab er mehrere Gründe. Zum einen sieht sie sich selbst als eine Entwicklerin, als eine Person, die aufgebaut und die Didaktik entwickelt. Ab 2002 leitete sie den [Ausbildungs-]Lehrgang [für Alphabetisierungs-KursleiterInnen], in dem sie anfangs drei Viertel der Stunden selbst abhielt. Sie hatte alles durchgedacht und wollte das weitergeben. Zum anderen hielt sie an der Uni Graz Lehrveranstaltungen und Vorträge über die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im ganzen deutschsprachigen Sprachraum. All das waren sehr vorbereitungsintensive und zeitkonsumierende Tätigkeiten. Überdies publizierte sie Artikel und konnte sich nicht vom Anspruch befreien, alles alleine machen zu müssen.

Als ihr Vorgesetzter, Mario Rieder, Geschäftsführer der Volkshochschulen wurde[295], übernahm sie zusätzlich Agenden aus EU-Projekten[296] aus dessen ehemaligem Aufgabenbereich.

---

[293] Mag. Eva Baloch-Kaolinov ist ausgebildete Kulturanthropologin, hat als Kursleiterin für Alphabetisierung an der VHS Ottakring gearbeitet, als Lektorin für DaF in China und als Lektorin für Chinesisch am IMC Krems. Seit 200 im OeAD, der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen. https://www.oead.at/oead/mitarbeiterinnendatenbank/detail/?tx_bzdstaffdirectory_pi1%5BshowUid%5D=109&tx_bzdstaffdirectory_pi1%5BbackPid%5D=808&cHash=6b7923e700cc93b43ce62b8f7f727706, (8. Dezember 2016).
[274] Mag. Diana Karabinova studierte Turkologie und Anglistik an der Uni Wien und arbeitet heute als Migrationsbeauftragte beim Roten Kreuz Quelle: http://www.projektxchange.at/unsere-botschafter/diana-karabinova_245/ (8. Dezember 2016).

[295] Mario Rieder war von 2004 bis 2007 Leiter des Kompetenzzentrums für Sprachen, Integration und Diversität an der Volkshochschule Ottakring und übernahm 2008 die Geschäftsführung der Wiener Volkshochschulen GmbH. (http://www.mariorieder.at/about.html (26.Dezember 2016).

„Manche Dinge kann ich nicht so gut und das hat mich sehr viel Kraft und Mühe gekostet“, räumt sie heute ein. Sie entschied sich für eine längere Auszeit. Um ein kontinuierliches Weiterführen des Projekts zu gewährleisten übernahm Angelika Hrubesch - nach eigenen Angaben auch ihre Wunsch-Nachfolgerin - ihren Aufgabenbereich. Angelika Hrubesch hatte zuvor schon in dem relativ großen Team mitgearbeitet und hatte viel Erfahrung. Sie hatte lange im Jugendbildungszentrum der VHS Ottakring unterrichtet. Sie hat am allerersten Kursleiterinnen-Lehrgang teilgenommen, anschließend Alphabetisierung unterrichtet und eine Alphabetisierungs/Basisbildungsschiene im Jugendbildungszentrum in Kooperation mit Dagmar Kugler und Thomas Laimer aufgebaut.

(19) Monika Ritter begann 1994 Seminare für TrainerInnen abzuhalten, weil die Nachfrage so groß war. Die Notwendigkeit, Trainerinnen auszubilden entstand aus der Nachfrage. Das erste Seminar dauerte 4 Tage und fand in Ottakring statt. Daraus hat sich der Lehrgang entwickelt. Rechnen war als kurzer Beitrag bereits Bestandteil der TrainerInnenausbildung, IKT gab es noch nicht.
Auch hierfür kam der Anstoß nicht „von oben“, sondern der Lehrgang hat sich entwickelt und dieses Format musste erst durchgesetzt werden. Frau Ritter erinnert sich, dass sie zwar Unterstützung erhielt, es aber nie einen konkreten Auftrag gab, etwas in die Wege zu leiten.
Antje Doberer Bey wollte einen Universitätslehrgang für die Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch entwickeln. Ihr Lehrgang war von der Uni anerkannt. Zu dieser Zeit gab es Überlegungen, das gemeinsam zu machen, es gab aber zu viele inhaltliche und didaktische Diskrepanzen. Zwei separate Schienen haben die Reibungsverluste vermindert.

(21) Die Einführung der Integrationsvereinbarung hatte nach Ansicht von Monika Ritter eine negative Auswirkung auf die Inhalte der Kurse. Man versuchte unter den gegebenen Umständen, den Unterricht so sinnvoll wie möglich zu gestalten, aber man kann im Alphabetisierungskurs nur mit Einschränkungen auf eine A1-Prüfung vorbereiten. Man kann beispielsweise die Hör- und Sprechübungen so anlegen, wie sie in der Prüfung vorkommen. Das KursleiterInnen-Team machte sich Gedanken, wie man eine Vorbereitung im Unterricht umsetzen könne. Der politische Druck, die Prüfung zu machen, war für die Teilnehmer und für die KursleiterInnen sehr heftig, sagt meine Gesprächspartnerin.

(22) Meine abschießende Frage bezog sich auf das Profil einer idealen Kursleiterin. Eine professionelle Ausbildung hält M. Ritter für sinnvoll, extrem wichtig ist für sie aber auch ein Interesse dafür, wie das Lernen funktioniert. Für die Fragen: „Was funktioniert gut? Was bewährt sich?“ „Wie kommt was bei den Lernenden an?“ „Wie könnte man das optimieren?“, sollte ebenso Zeit und Energie im Unterricht sein wie für Austausch zwischen den KollegInnen. Die Kursleiterin müsste ein bisschen besser bezahlt werden, räumt sie ein, auch der Austausch müsste bezahlt werden. Es gibt sehr viel Leid, mit dem man zu tun hat und das müsste die Gesellschaft honorieren, indem der Kursträger eine Supervision zur Verfügung stellt. Deutschunterricht und Alphabetisierung sind Schnittstellen in der Gesellschaft, die für die Integration extrem wichtig sind, auch für den Bezug, den die Leute zur Sprache und zum Land haben. Auch die emotionale Ebene hält sie für wichtig. Es macht ihrer Ansicht nach einen Unterschied, ob eine KursleiterIn den Kurs einfach nur abhandelt, oder ob man auf die Lernenden eingeht.

[296] Projektleitung des EU-Netzwerk-Projektes MIKA von 2009-2010.
http://www.monikaritter.at/biografie.html (26.Dezember 2016).

4.5 Abstract „Das AlphaZentrum für MigrantInnen und die Tradition der Basisbildung an der Volkshochschule Ottakring“

Diese Arbeit untersucht die Tradition der Alphabetisierung von erwachsenen MigrantInnen an der Volkshochschule Ottakring. Bereits im Jahr 1905 wurden im *Volksheim* Ottakring Deutschkurse und Schreibkurse für Ausländer abgehalten.
In den 1970er-Jahre entstand eine vermehrte Nachfrage nach Deutsch-als-Zweitsprache- und Alphabetisierungskursen. Man begegnete dieser mit der Bildung des *AlfaZentrums Ottakring*, wo neuartige methodische Ansätze für die Alphabetisierung entwickelt wurden. Im Zuge einer Umstrukturierungsphase wurde das *AlphaZentrum* in den *lernraum.wien* integriert. Basis(bildungs)arbeit findet jedoch weiterhin am Standort Ottakring statt. Das Konzept „Alphabetisierung“ wurde zur „Basisbildung“ ausgebaut und in einen größeren europäischen Kontext gestellt.

Vor dem Hintergrund der politischen/gesellschaftlichen Veränderungen wird der Wandel der Alphabetisierungskurse hinsichtlich der Lehrenden, Lernenden und der jeweils angewendeten methodischen Ansätze beschrieben.
Dargestellt wird dieser Wandel anhand der drei Phasen *Volksheim*, *AlfaZentrum* und *lernraum.wien*, die in chronologischer Abfolge behandelt werden. In jedem dieser Abschnitte wird auf das jeweilige historische, soziale und politische Umfeld eingegangen, welches das Substrat des Geschehens bildete.

Die Materiallage lässt eine deutliche Priorisierung des Themas „Basisbildung mit MigrantInnen“ in der Gesellschaft erkennen. Die diese begleitenden Veränderungen der Rahmenbedingungen zeigen, dass der zunehmende Einfluss der staatlichen Interventionen zu einer inhaltlichen Neugestaltung des Arbeitsfeldes und des Berufsumfeldes führen.