

Research Report

Endbericht

**Begleitende Evaluierung
des Basisbildungsprojektes
„Lernsprung –
sozialintegratives
Bildungsangebot
für Migrantinnen“**

Endbericht für das BMBF

Astrid Segert



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES

Vienna

Research Report
Endbericht

**Begleitende Evaluierung
des Basisbildungsprojektes
„Lernsprung –
sozialintegratives
Bildungsangebot
für Migrantinnen“**

Endbericht für das BMBF

Astrid Segert

Juli 2014

Contact:

Dr.ⁱⁿ Astrid Segert
☎: +43/1/599 91-213
email: segert@ihs.ac.at

Lektorat: Mag.^a Andrea Haslinger, Dr.ⁱⁿ Martina Liska

Inhaltsverzeichnis

1.	Das Projekt “Lernsprung”	1
2.	Evaluierungsdesign und Definitionen	3
3.	Heterogenität der Zielgruppe	12
3.1.	Zwei komplementäre Dimensionen der Basisbildungsbedarfe	12
3.2.	Lerntyp 1: „Eher funktionale Lernorientierung“	16
3.2.1.	Frau G.: „Jobsucherin“ oder „Lernen für einen raschen Erwerbseinstieg“	16
3.2.2.	Frau F.: „Integrationsverpflichtete“ oder „Suche nach schnellem Prüfungserfolg“	20
3.3.	Lerntyp 2: „Vielfältige Lernmotivationen sowie Hilfsbedarfe“	22
3.3.1.	Frau D. – „Alleinerziehende mit beruflichen Träumen“ und „Suche nach sozialem Halt“	24
3.3.2.	Frau B.: „LLL als alternativer Lebenssinn“ oder „Endlich Zeit zu lernen“	27
3.4.	Lerntyp 3: „Selbstermächtigung“ oder „Lebenstüchtige Hausfrauen auf Zeit und als Lebenskonzept“	30
3.4.1.	Frau C.: „Umstandehalber Hausfrau auf Zeit“ oder „Am Anfang wollte ich aufhören“	31
3.4.2.	Frau K.: „Spätes Empowerment“ oder „Lernfreudige Hausfrau und Mutter“	34
3.5.	„Kursaussteigerin“ oder „zwischen Basisbildung und Deutschkurs“: Frau A. und Frau U.	36
3.6.	Erste Schlussfolgerungen aus den Fallbeispielen	38
4.	Evaluierung der Kurswirkungen	40
4.1.	Heterogen zusammengesetzte Zielgruppe nachhaltig erreicht	40
4.2.	Kurswirkungen aus der Teilnehmerinnenperspektive	47
4.2.1.	Kurswirkungen im Überblick	47
4.2.2.	Wechselwirkung zwischen einzelnen Kurswirkungen	50
4.2.3.	Selbstermächtigung durch Basisbildung	52
4.2.4.	Handlungsrelevantes Wissen durch Basisbildung	54
4.2.5.	Soziale Kontakte durch Basisbildung	55
4.2.6.	Selbstvertrauen durch Basisbildung	56
4.2.7.	Kurszufriedenheit und Vorschläge der Teilnehmerinnen	57
5.	Evaluierung der Prozessebene	59
5.1.	Lebensweltnahe Akquise und individuelle Lernzielbestimmung	59
5.2.	Partizipative und lebensweltnahe Gestaltung der Lerninhalte, Lernorte und Lernformen	61
5.3.	Integration von Lernen und sozialer Betreuung – Coaching, kollektives Case Management u.a.m.	65

6.	Erfolgsfaktoren von „Lernsprung“ und offene Fragen	69
6.1.	Erfolgsfaktoren des Projektes „Lernsprung“	69
6.2.	Offene Fragen und zukünftige Herausforderungen.....	71
7.	Literatur	75
8.	Anlagen	79
8.1.	Interviewbeispiele	79
8.2.	Fragebögen der Teilnehmerinnenbefragung.....	94

Abbildungen und Tabellen

Tabelle 1:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Schulbildung.....	42
Tabelle 2:	Ausstiege gesamt Verteilung der Ausstiegsgründe.....	45
Tabelle 3:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Teilnahme am Kurzpraktikum.....	46
Abbildung 1:	Verteilung der Tiefeninterviews nach Lernvoraussetzungen und Lernmotivation	13
Abbildung 2:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Vielfalt und Stärke der Kurswirkungen ..	48
Abbildung 3:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Wechselwirkung Selbstermächtigung – Neue Informationen	50
Abbildung 4:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Wechselwirkung Neue Kontakte – Neue Informationen.....	51
Abbildung 5:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Wechselwirkung Selbstermächtigung – Selbstvertrauen	51
Abbildung 6:	Lernsprungteilnehmerinnen gesamt Wechselwirkung Selbstvertrauen – Kurszufriedenheit.....	52
Abbildung 7:	Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen Selbstermächtigung durch Basisbildung in Lernsprung	53
Abbildung 8:	Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen Handlungsrelevante Informationen durch Basisbildung in Lernsprung.....	54
Abbildung 9:	Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen Sozialkontakte durch Basisbildung in Lernsprung	55
Abbildung 10:	Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen Selbstvertrauen durch Basisbildung in Lernsprung	56
Abbildung 11:	Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen Kurszufriedenheit mit dem Basisbildungsangebot von Lernsprung	57
Abbildung 12:	3. Kurs Lernsprung Kursmaterial zur Abstimmung über ein Ausflugsziel	62

1. Das Projekt „Lernsprung“

Das Projekt „Lernsprung – sozialintegratives Bildungsangebot für Migrantinnen im Caritas Lerncafé“¹ wurde als modulares Basisbildungsangebot von Frauen für Frauen durchgeführt. Es richtet sich an eine bisher wenig beachtete Zielgruppe, an erwachsene Frauen aus Drittstaaten im Alter bis 50 Jahre, die aufgrund von Zugangsbarrieren zur Basisbildung in ihren Herkunftsländern und in Österreich mit ungelösten Problemen in ihrem gegenwärtigen Lebensalltag konfrontiert sind. „Fokussiert wurden Migrantinnen, die mehrere Jahre als Hausfrauen oder in Elternkarenz tätig waren und die entweder gar keine oder bereits länger zurückliegende Berufserfahrungen haben. Der besonderen Problemlage dieser Zielgruppe Rechnung tragend, wurden vielfältige Lernangebote mit individuellem Coaching zur Lösung gesundheitlicher und sozialer Probleme verbunden (vgl. Caritas 2013).“

Das Projekt „Lernsprung“ wurde durch die Caritas Wien von Februar 2012 bis Juni 2014 organisiert und durch das BMBWF sowie im Rahmen des ESF gefördert. Der Lernort ist in den Räumen des Bildungszentrums der Caritas im 10. Bezirk in Wien angesiedelt. Dort konnte die unmittelbare Nachbarschaft zu anderen Lernprojekten von MigrantInnen wie einem der bekannten *Lerncafés* mit Lernhilfe für Kinder und Jugendliche oder wie *Rebeka*, einem Ausbildungsprojekt zum/zur Kindergartenassistentin sowie zu *Armim* und *Baleh*, Integrationsprojekten für Menschen mit subsidiärem Schutz oder Asylberechtigung genutzt werden. „Lernsprung“ wurde in Kooperation mit „mytraining“², „FEM Süd Gesundheitszentrum“³ und unter wissenschaftlicher Begleitung durch das „Institut für Höhere Studien“⁴ für Migrantinnen mit Basisbildungsbedarfen unterschiedlicher Art und Niveaus durchgeführt. In drei achtmonatigen Kursen wurden jeweils mit bis zu 41 Migrantinnen ein umfangreiches Basisbildungsprogramm absolviert. Das Projekt reiht sich damit in eine lebendige österreichische Erwachsenenbildung ein, die insbesondere im vergangenen Jahrzehnt vielfältige Aktivitäten und Vernetzungen zur Unterstützung von Basisbildung für unterschiedliche Zielgruppen hervorgebracht hat.⁵

Das Projekt „Lernsprung“ ist ein Frauenprojekt. Es war darauf gerichtet, „mindestens 100 Frauen mit Migrationshintergrund bei der Aneignung von Basisbildung und von für die Teilhabe und Persönlichkeitsentfaltung besonders zentraler *soft skills* zu unterstützen“ (Caritas 2011, 3). Es stellt ein niederschwelliges Basisbildungsangebot dar, in dessen Rahmen die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT sowie Schlüsselkompetenzen für die Bewältigung vielfältiger Alltagssituationen einschließlich der Vorbereitung auf den

¹ Siehe CarBiz - das Caritas Bildungszentrum:

<http://www.caritas-wien.at/hilfe-einrichtungen/asylmigrationintegration/bildungsarbeit/lernsprung/>.

² Siehe Mytraining <http://www.mytraining.at/>.

³ Siehe FEM Süd Gesundheitszentrum. http://www.fem.at/FEM_Sued/femsued.htm.

⁴ Siehe IHS <http://www.ihs.ac.at/vienna/>.

⁵ Vgl. Wieser/Dér (2011) und siehe beispielhaft: das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich, www.erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener, die Wiener Volkshochschulen, In.Bewegung. Basisbildung für Erwachsene, Miteinander lernen, Magistrat der Stadt Wien, MA 17.

Arbeitsmarkt speziell abgestimmt auf die Bedürfnisse von erwachsenen Migrantinnen gefördert werden.

Die Basisbildung im Projekt „Lernsprung“ wurde gemäß der individuellen Einstufung der Teilnehmerinnen in drei Leistungsgruppen mit jeweils eigenen Lernzielen durchgeführt: Alphabetisierung bis A1 (blaue Gruppe), A1 bis A2 (gelbe Gruppe) und A2 bis B1 (grüne Gruppe). Die Kurse wurden an vier Wochentagen am Vormittag organisiert, sodass die Frauen am Nachmittag ihren Betreuungspflichten nachkommen konnten. Während der Kurszeit wurde eine professionelle Kinderbetreuung optional angeboten. Die Lernangebote setzten bei den Lernmotivationen und –interessen der Teilnehmerinnen an und wurden unter Teilnahme der Lernenden mitgestaltet. Die Lerninhalte umfassten vielfältige Themen des Alltagslebens wie Bildung, Frauenrechte, Vermittlung von Health Literacy, Family Literacy, Computer Literacy und Information Literacy sowie Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Bewerbungstraining usw.

Im Projekt „Lernsprung“ wurden vielfältige Lernformen ausprobiert, die sowohl die Arbeit in Kleingruppen als auch gruppenübergreifende Informationsveranstaltungen, Präsentationen und Lernspiele einschlossen. Von besonderer Bedeutung war das in den Kurs einbezogene Angebot eines einwöchigen Berufspraktikums zur Berufsorientierung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Zudem wurden in jedem Kurszyklus mehrere Ausflüge bzw. Aufgaben in der Nähe des Kursortes realisiert. Zusätzlich zu den obligatorischen Bildungsangeboten, wurden zusätzliche optionale Module wie Mutter-Kind-Nachmittage organisiert.

Besonderes Augenmerk wurde in „Lernsprung“ frauenspezifischen Themen sowie den Lernbarrieren von Migrantinnen mit Betreuungspflichten gewidmet. Dem diente auch die begleitende Beratung und Betreuung aller Frauen durch eine persönliche Beraterin. So wurden Lernfreiräume für Frauen geschaffen, in denen diese das Lernen mit Freude und ohne direkten Leistungsdruck erleben und lernen können, um so mögliche weitergehende Lernbiografien mit Freude und unter Rückhalt mit anderen Frauen einleiten können. Das Bildungsangebot von „Lernsprung“ wurde niederschwellig und partizipativ organisiert, kontextbezogen und erlebnisorientiert gestaltet sowie auf nachhaltige Entwicklungen hin konzipiert.

2. Evaluierungsdesign und Definitionen

Ausgangspunkt der Evaluierung ist ein partizipativer Basisbildungsbegriff. Unter partizipativer Basisbildung verstehen wir die aktive Einbeziehung der Lernenden in die Gestaltung der Lerninhalte sowie die kursbegleitende Rückkopplung zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen über die Lernerfolge und die Gestaltung der Lernmodule. Dieses Herangehen korrespondiert mit dem Begriff der „Vitalen Teilhabe“ bei Kastner (2010). Dies berücksichtigt, dass in der alltäglichen Basisbildungspraxis die von den anbietenden Institutionen entwickelten Basisbildungsangebote, die Konzepte, die entwickelten Materialien und die Lernangebote auf die konkreten Basisbildungsbedarfe der TeilnehmerInnen mit spezifischen Lernvoraussetzungen treffen. Die in die Kurse mitgebrachten Lernvoraussetzungen umfassen dabei nicht nur das über Einstufungen erfassbare Lernstandsniveau, sondern auch je unterschiedliche Lernmotivationen und Orientierungen auf ganz bestimmte Schlüsselkompetenzen sowie Handlungsfelder sowie ein spezifisches soziales und gesundheitliches Umfeld, das auf die Fähigkeiten und Motivationen der BildungsinteressentInnen einwirkt (vgl. Stoppacher 2010). Beide Seiten von Basisbildung treffen in der Lernarbeit der Basisbildungskurse aufeinander und müssen sich aneinander bewähren. Partizipative Basisbildung wird so als eine Lernpraxis verstanden, an der TrainerInnen und MigrantInnen aus je spezifischer Perspektive und in je spezifischer Weise beteiligt sind, und erst so ein Ganzes: erfolgreiche Basisbildung, formieren.

Diesem Verständnis liegt ein positiv definierter dynamischer und inklusiver Basisbildungsbegriff zugrunde. Dem angloamerikanischen Konzept der „Literacy“ folgend wird Basisbildung positiv definiert und nicht als Abbau von Rückständen (vgl. McKenna/Robinson 1990; Roscoe/Al-Mahrooqi 2012). Das heißt, Basisbildung wird als eine Gesamtheit systematisch unterstützter und partizipativ organisierter Erwerbs- und Erweiterungsprozesse von Literalität in einem breiten Sinn verstanden. In der Evaluierung von „Lernsprung“ wird dabei in besonderem Maße auf die Vermittlung von Health Literacy, Family Literacy, Computer Literacy und Information Literacy, insbesondere für eine Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, fokussiert (vgl. Lockheed 1985; Wasik et al. 2001; Nutbeam 2008).

Der für die Evaluierung von „Lernsprung“ zugrunde gelegte Basisbildungsbegriff ist dynamisch, da er sich an den vielfältigen Herausforderungen einer Teilhabe an der modernen Gesellschaft orientiert, die sich mit der Gesellschaft in ihrem Charakter und ihrem Umfang ständig weiter entwickelt. Der in der Begleitevaluierung zugrunde gelegte Basisbildungsbegriff fokussiert Prozesse, die TeilnehmerInnen dabei unterstützen, das selbständige Lernen zu lernen, um ihre konkreten, je spezifischen Alltagsanforderungen eigenständig zu meistern und ein befriedigendes Leben führen zu können (Isop et al. 2010; Schlögl et al. 2011). Im Mittelpunkt stehen also nicht nur die unumstrittenen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, IKT-Kenntnisse, die notwendig sind, um an

gesellschaftlichen Aktivitäten teilhaben zu können. Dahinter rücken Schlüsselkompetenzen, wie sie durch die OECD und durch das Netzwerk Basisbildung bestimmt werden, stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Zu diesen Schlüsselkompetenzen, die durch Basisbildung entwickelt werden, gehören Fähigkeiten der sozialen Kommunikation und Interaktion, der Anwendung von Medien und IKT, der Problemlösung und der selbständigen Handlungsfähigkeit (vgl. Rychen et al. 2003, Doberer-Bay 2007, 10, Rath 2007). Eine so verstandene Basisbildung ist nur in der achtsamen und respektvollen Zusammenarbeit von Trainerinnen und Teilnehmerinnen zu erreichen. Es ist Reithofer zuzustimmen, wenn er formuliert: „Es geht nicht nur um methodische und fachliche Professionalität, sondern insbesondere auch um lebensweltliche Orientierung, um Empathie und Engagement, um ein sensibles Begleiten hin zu mehr Selbstbestimmung.“ (Reithofer 2010, 7)

Aufbauend auf dem hier skizzierten Basisbildungsbegriff nutzt die wissenschaftliche Evaluierung des Projektes „Lernsprung“ das **Konzept der „formativen Evaluation“** und einen grundlegend „partizipativen Evaluationsansatz“ (vgl. Ulrich/Wenzel 2003). Als Teil des Gesamtprojektes „Lernsprung“ wurde die Begleitevaluierung als Instrument zur systematischen und transparenten Projektbegleitung konzipiert (vgl. Widmer et al. 2009). Das heißt, dass über den gesamten Projektzeitraum die Entwicklung der Projektarbeit beobachtet wurde, um neben der Darstellung und Bewertung der Projektergebnisse auch die kontextbezogenen Bedingungen ihrer Generierung zu erheben, zu evaluieren und ihre erfolgsorientierte Weiterentwicklung zu fördern (vgl. Haubrich 2001, Meyer/Höhns 2002). Die Begleitevaluierung war darauf gerichtet, aus der Beobachterinnenperspektive heraus einen Beitrag zu leisten, dass akute Probleme im Projekt zeitnah aufgezeigt und bearbeitet wurden.

Der partizipative Ansatz der Begleitevaluierung wurde als Aufeinanderfolge von sich wiederholenden Feedbackschleifen konzipiert. Er richtet sich sowohl auf die Projektleitung und die Trainerinnen als auch auf die Teilnehmerinnen. Das heißt, die Begleitevaluierung war darauf ausgerichtet, die Beobachtungsergebnisse stetig in die laufende Projektarbeit einzuspeisen und in Kooperation der beteiligten Trainerinnen/Partnereinrichtungen sowie unter Einbeziehung der adressierten Migrantinnen dafür intervenierende Lösungen zu erarbeiten. Der Fokus lag darauf, die Passfähigkeit der Bildungsangebote des Projektes für die adressierte Zielgruppe der Migrantinnen und den Output bereits im Projektverlauf zu optimieren (vgl. Tergan 2000).

Die begleitende Evaluation verfolgte drei Ziele:

1. Befruchtung der Entwicklungsarbeit des Projektteams in Bezug auf zielgruppenadäquate und partizipative Basisbildungsangebote durch Gewinnung von Erkenntnissen über den Projektverlauf, über fördernde und hemmende Kontextbedingungen

2. Beförderung der Transparenz und des Dialogs zwischen Trainerinnen und Kursteilnehmerinnen für eine reflexive Projektentwicklung
3. Dokumentation und Bewertung von Wirkungen des Projektes.

Hauptziel der formativen Interventionen war es, durch erkenntnisgeleitete Interventionen, den geplanten Erfolg der Maßnahme auch unter unerwarteten Bedingungen und unintendierten gegenwirkenden Faktoren zu erreichen. Die Evaluierung hatte somit primär eine „Lern- und Optimierungsfunktion“, die alle Projektbeteiligten verband (vgl. Stockmann 2004, 3). Als formative Evaluation stellte die wissenschaftliche Begleitung eine wichtige Bedingung dafür dar, dass nicht nur die teilnehmenden Migrantinnen im Projektverlauf einen „Lernsprung“ in ihrer Basisbildung vollziehen konnten. Parallel dazu konnte auch das Projektteam einen „Lernsprung“ vollziehen, etwa in Bezug auf eine zielgruppenadäquate partizipative Durchführung von Basisbildungsangeboten für Migrantinnen unterschiedlicher Lernniveaus und Basisbildungsbedürfnisse in Bezug auf die achtsame Kommunikation mit Teilnehmerinnen unterschiedlicher Herkunftsländer, Lernerfahrungen und sozialer/gesundheitlicher Belastungen sowie in Bezug auf eine erfolgsorientierte Synergien nutzenden Arbeitsteilung zwischen den ProjektpartnerInnen.

Die Begleitevaluierung richtete sich also darauf, den Lernprozess der Trainerinnen direkt zu unterstützen und den Einstieg des Trägers Caritas in den Basisbildungsbereich möglichst rasch und möglichst erfolgreich zu gestalten. Die vielfachen Gespräche mit Kursteilnehmerinnen waren zudem darauf gerichtet, die Selbststärkung der Teilnehmerinnen zu forcieren und so den Charakter des Projektes als partizipatives Basisbildungsangebot zusätzlich zu stärken. Die Erfahrung der Kursteilnehmerinnen, in den eigenen Bedürfnissen ernst genommen zu werden und bei Konflikten eine zusätzliche Kommunikationspartnerin zu haben, sollte die Akzeptanz der Frauen für die zentralen Bildungsinhalte des Projektes sowie ihre aktive Lernarbeit positiv beeinflussen (vgl. Groß/Holz 2002).

Die durch die Evaluierung unterstützten Lernprozesse folgten demzufolge keinem vorab festgelegten Plan. Er orientierte sich an den sich ständig verändernden Lehr-Lern-Erfahrungen der Teilnehmerinnen und der Trainerinnen. Zwar waren bestimmte Arbeitsfelder und Arbeitsmethoden als evaluativer Rahmen konzipiert worden, deren konkrete Ausgestaltung war aber einem projektbezogenen Lernprozess unterworfen. Die Evaluierung war somit als kursbegleitende Folge sich wiederholender Feedbackprozesse konzipiert. Deren Rhythmus und Inhalte wurden wesentlich durch die Gespräche der Evaluatorin sowie durch die Ergebnisse der zahlreichen teilnehmenden Beobachtungen der Kursmodule bestimmt. So ergaben sich beispielsweise in bestimmten Arbeitsperioden mehr Besprechungen mit der Projektleitung oder mit einzelnen Trainerinnen und in anderen weniger. Auch die Auswahl der Tiefeninterviews erfolgte aus den Erfordernissen der praktischen Arbeit und nicht aus einem vorab festgelegten Befragungsplan. Wenn sich in den Beobachtungen der Gruppenarbeit Konflikte zeigten, so konnten in Absprache mit der Projektleitung zusätzliche themenzentrierte Gespräche geführt werden oder wenn innovative

Ideen für neue Arbeitsmodule entwickelt wurden, wurden diese in die Beobachtungsarbeit der Evaluatorin aufgenommen.

Zusätzlich dazu sollte unter allen Beteiligten reflektiertes Wissen generiert werden, das über das Projekt „Lernsprung“ hinaus für eine zielgruppenadäquate Planung und Durchführung zukünftiger Basisbildungsangebote speziell für Migrantinnen genutzt werden kann. Dieser angestrebte grundlegende Wissensgewinn bezieht sich zum einen auf die Trainerinnen, die ihre Basisbildungsarbeit damit systematisch verbessern können. Der angestrebte Wissensgewinn bezieht sich zum anderen auf die Migrantinnen selbst. Insbesondere die Erfahrung der persönlichen partizipativen Integration in den Prozess der Bewertung einer Basisbildungsmaßnahme sollte als Ermunterung wirken, den eigenen Lernbedürfnissen, Lernsituationen (Chancen und Barrieren) und Lernkompetenzen auch in Zukunft persönliche Aufmerksamkeit zu widmen, der eigenen Wahrnehmung und Bewertung von Lernangeboten zu trauen und diese auch zu äußern. Die Teilnahme der Migrantinnen an der formativen Evaluation und damit an der Verbesserung der Passfähigkeit der Fördermaßnahme mit ihren eigenen Bedürfnissen war somit ein integrierter, wenn auch ambitionierter Bestandteil des Gesamtprojektes „Lernsprung“.

Die Bewertung des Projektes „Lernsprung“ fokussierte zwei Evaluationsebenen:

(A) Wirkungsebene

(B) Prozessebene

Auf der Wirkungsebene (A) wurde analysiert, welche Wirkungen bei der Zielgruppe erreicht werden. Dies wird i.d.R. durch die klassischen „harten“ Wirkungsindikatoren erfasst und im Vergleich zu den Planungszielen des Projektes (Teilnehmerinnenzahl, Prüfungserfolge, Vermittlungen) und den eingesetzten Ressourcen bewertet. Dazu wurden die durch die Projektleitung geführten Statistiken und Dokumente ausgewertet.

Neben diesen statistisch erfassbaren Projektergebnissen wurde dem subjektiven Nutzen und dessen Bewertung gleichrangige Bedeutung beigemessen. Dies ergibt sich daraus, dass der von den Kursteilnehmerinnen subjektiv wahrgenommene Projektnutzen nicht nur die Voraussetzung für einen hohen Prüfungserfolg darstellt, sondern auch die entscheidende Basis für eine nachhaltige und sich positiv verstärkende Wirkung des Lernerfolges. Diese „weichen“ Wirkfaktoren der Projektarbeit sind schwer zu ermitteln und zu messen. Sie sind vorrangig einer qualitativen sozialwissenschaftlichen Analyse zugänglich (vgl. Flick 2006). Sie wurden projektbegleitend über vertrauensgeleitete, systematische teilnehmende Beobachtung, Teilnehmerinnengespräche erfasst sowie über deren wissenschaftliche Interpretation verstehbar und bewertbar (vgl. Stockmann 2007, 267f). Zudem wurde am Ende jedes Kurszyklus eine Teilnehmerinnenbefragung durchgeführt.

Bezogen auf die Wirkungsebene (A) wurden im Rahmen der Evaluation folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Wird die Heterogenität der Zielgruppe durch zielgruppenadäquate Akquise und partizipative Gestaltung der Basisbildungsangebote erreicht?
- Welche Wirkungen lassen sich bezogen auf die Zielgruppe belegen?
- Welche Bedeutung wird von Seiten der Teilnehmerinnen der die Basisbildungsangebote begleitenden individuellen Beratung beigemessen?
- Welche Wünsche und Vorschläge bringen die Teilnehmerinnen in die Projektarbeit ein?
- Rechtfertigen die belegbaren Projektwirkungen für die Teilnehmerinnen die aufgewendeten Mittel und sollte das Projektdesign verstetigt werden?

Für die Analyse der Wirkungen des Projektes „Lernsprung“ wurden folgende Indikatoren bestimmt:

1. **Zahl der Kursteilnehmerinnen**
= absolute Zahl der Teilnehmerinnen, die in den Kurs aufgenommen wurden, da sie nach intensiven Clearinggesprächen als der Zielgruppe zugehörig bewertet wurden
2. **Kursnachfrage**
= eigenständige nachhaltige Nachfrage der Zielgruppe nach den spezifischen Angeboten von „Lernsprung“ sowie nachhaltige Vermittlung von Interessentinnen durch das AMS
3. **Erfolgsquote / Drop-Out-Quote**
= Anteil der dauerhaften Kursteilnehmerinnen sowie vorzeitig Vermittelten in Erwerbsarbeit oder weiterführende Kurse (z.B. Hauptschulabschluss) an der Zahl der Kursteilnehmerinnen
= Anteil der vorzeitig Ausgeschiedenen aufgrund fehlender Passfähigkeit zwischen Kursangebot und Kursnachfrage (Mismatch) sowie aufgrund gesundheitlicher und sozialer Belastungen
4. **Zahl vorzeitiger Vermittlungen**
= Vermittlung in Erwerbsarbeit bzw. weiterführende Kurse im Kursverlauf (Hauptschulabschluss)
5. **Zahl der Praktikusteilnehmerinnen**
= Nutzung des Angebotes eines ein- bis zweiwöchigen Berufspraktikums während des Kurses
6. **Selbstermächtigung (Selbsteinschätzung)**
= Erwerb alltagstauglicher Schlüsselkompetenzen/Literacy nach Einschätzung der Teilnehmerinnen
7. **Wissen/Informationen**

= Erwerb handlungsrelevanten Wissens aus vielfältigen Gesellschaftsbereichen wie Arbeitsmarkt, Bildung, Gesundheit, Frauenrechte, Erziehung und Familie u.a.m.

8. **Selbstvertrauen** (Selbsteinschätzung)

= Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen nach Einschätzung der Teilnehmerinnen

9. **Sozialkontakte/Überwindung sozialer Isolation** (Selbsteinschätzung)

= Aufnahme persönlicher Kontakte mit anderen Kursteilnehmerinnen

10. **Kurszufriedenheit**

= subjektive Zufriedenheit über die Passfähigkeit der Kursangebote mit den individuellen Basisbildungswünschen.

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels einer Teilnehmerinnenbefragung am Kursende sowie mittels regelmäßiger teilnehmender Beobachtungen und Teilnehmerinnengespräche und mittels Tiefeninterviews (s.u.).

Neben der ergebnisorientierten Ausrichtung richtete sich die Begleitforschung auf die Analyse der Prozessebene (B). Dafür erfolgte die Datenerhebung während der gesamten Projektzeit. Dabei ermöglichte die regelmäßige Anwesenheit einer Forscherin vor Ort, die Maßnahmenumsetzung zeitnah nachzuvollziehen, d.h. die Involvierung der Teilnehmerinnen zu beobachten, deren Sichtweisen zeitnah zu berücksichtigen und in Rückkoppelung mit den Trainerinnen, Betreuerinnen sowie der Steuergruppe eine rechtzeitige Krisenintervention zu befördern.

Um diese anspruchsvolle Aufgabe realisieren zu können, war es von Projektbeginn an notwendig, ein Vertrauensverhältnis zu den Mitarbeiterinnen des Projektteams sowie zu den beteiligten Kursteilnehmerinnen herzustellen und über die gesamte Laufzeit zu pflegen. Dazu wurden in der Anfangsphase des Projektes mit dem Projektteam und zu Beginn jeder Kursphase die Ziele der Evaluation sowie die Evaluationskriterien kommuniziert (vgl. Widmer et al. 2006). Zu Projektbeginn wurden ebenfalls die Zugangsmodalitäten für die teilnehmende Beobachtung sowie für die Befragung der Kursteilnehmerinnen verbindlich vereinbart. Im Zentrum der Analyse der Projektprozesse stand die Zusammenarbeit und Kommunikation des Projektteams zur Zielerreichung und Qualitätssicherung.

Bezogen auf die Prozessebene (B) wurden im Rahmen der Evaluation folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Wie wird die Akquise von Teilnehmerinnen organisiert, um Zeitverzögerung zu vermeiden und das hohe Akquiseziel zu erreichen?
- Durch welche Erfolgsfaktoren kann ein dauerhafter Verbleib in der Kursmaßnahme bzw. eine geringe Drop-Out-Rate beeinflusst werden?
- Wie setzt das Projektteam den Anspruch einer partizipativen Basisbildung um?

- Wie wird die Arbeit zum Thema „Berufsorientierung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt“ gestaltet?
- Wie arbeiten die Projektmitarbeiterinnen der beteiligten Institutionen zusammen?

Die unter (A) analysierten objektiven und subjektiven Wirkungen auf die Zielgruppe werden in entscheidendem Maße durch eine zielgruppenspezifische und partizipative Gestaltung der Basisbildungsangebote beeinflusst. Sie stellt den entscheidenden Einflussfaktor auf die verifizierbaren Lernerfolge sowie den subjektiv wahrgenommenen Nutzen des Projektes dar. Diese Qualität des Projektdesigns wird insbesondere durch die „Einbeziehung der Zielgruppe“ in dessen Gestaltung und die daraus resultierende „Passfähigkeit der Maßnahme“ erreicht (vgl. Groß/ Holz 2002, 124). Die Einbeziehung der Zielgruppe stellt bei jedem Projekt eine zentrale Voraussetzung für die Akzeptanz der Maßnahmen bei den Teilnehmerinnen und damit für die Zielerreichung des Projekts dar. Im vorliegenden Projektvorhaben kam dieser Dimension eine besondere Bedeutung zu, da die Projektleitung in vorhergegangenen Projekten die Erfahrung gemacht hat, dass zur Erreichung gerade der Zielgruppe von „Lernsprung“ lebensweltnahe und selbstaktivierende Angebote besonders bedeutsam sind, um sie aus einer möglichen unfreiwilligen sozialen Isolation zu entbinden.

Für die Evaluierung wurde ein Methodenmix von qualitativen und quantitativen Methoden angewendet (vgl. Flick 2006, Beywl 2006, Kuckartz et al. 2007). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden folgende Einzelmethode angewendet:

1. Dokumentenanalyse von Projektdokumenten und der Projektstatistik
2. Teilnehmende Beobachtung verbunden mit Begleitgesprächen mit den Teilnehmerinnen (an einem Tag pro Woche) bei
 - Akquiseaktivitäten (in Vereinen u.a.)
 - Clearinggesprächen mit Projektaspirantinnen
 - allen Arten von Trainingsmodulen
 - Teilnahme am Projektteam (monatlich)
 - Teilnahme an der Steuergruppe der Projektpartnerinnen (zweimonatlich)
3. Leitfadengestützte Tiefeninterviews mit einem theoretisch bestimmten Sample von Kursteilnehmerinnen
4. Feedback Schleifen
 - mit der Projektleitung
 - mit den Trainerinnen (nach teilnehmenden Beobachtungen in ihrem Modul)
 - mit den Beraterinnen
 - in Projektteams
 - in der Steuergruppe
5. Standardisierte Teilnehmerinnen-Befragung zur Selbsteinschätzung der Kurswirkungen am Ende jedes Kurses.

Die Dokumentenanalyse bezog sich auf das Projektkonzept, die Erfassung der Teilnehmerinnen im caritasinternen IT-System Bosnet, auf diverse Dokumente der Projektentwicklung und -abrechnung, auf Lernmaterialien, Präsentationen u.a.m. (Lamnek 2005).

Ein Herzstück der Begleitevaluierung waren teilnehmende Beobachtungen (vgl. Girtler 2002). Sie wurden in allen 3 Kurszyklen und in allen Kursmodulen durchgeführt. Die Auswertung der Beobachtungsdaten erfolgt über Beobachtungsprotokolle. Aufgrund der begrenzten Zeitressourcen wurde eine problemorientierte Auswahl der dafür vorgesehenen Protokolle vorgenommen. Kriterium dafür war die aktuelle Relevanz für den Fortgang der Projektarbeit.

Weiters wurden 10 leitfadengestützte Tiefeninterviews (vgl. Flick 2006) durchgeführt, die in die differenzierte Beschreibung der Zielgruppe eingingen sowie 8 Einzelauswertungen erarbeitet. Um ein breites Sample zu gewährleisten, wurden die Interviewpartnerinnen nach folgenden Kriterien sowie unter Rücksprache mit der Projektleitung und deren akuten Analyseinteressen ausgewählt:

- Lernstand (blaue, gelbe, grüne Gruppe)
- Herkunftsland
- Alter (Lebensphase)
- Familienstand/Kinder (alleinerziehend)
- Projektstatus (Ausstiegskandidatin, Nachbesetzung)
- Aufenthaltsstatus (Ausnahmeentscheidung)
- Arbeitserfahrung/Berufsorientierung

Die Auswertungen der Interviews erfolgten durch eine Inhaltsanalyse der transkribierten Interviews (vgl. Mayring 2003). Die Ergebnisse wurden in die laufende Projektarbeit eingespeist und dienten sowohl dem vertieften Verständnis der Heterogenität der Zielgruppe als auch der Lösung aktueller Entwicklungsfragen des Projektes.

Die standardisierte Befragung erfolgte mittels eines für die Zielgruppe stark verkürzten Fragebogens (siehe Anlage). Dadurch soll der Heterogenität der Zielgruppe in Bezug auf das eingebrachte Wissens- und Deutschniveau Rechnung getragen werden. Um das Problem der Scham und der Ungeübtheit mit Formularen zu bearbeiten, wurde in einer Lerneinheit der Sinn der Befragung unter Mithilfe von Dolmetscherinnen vermittelt. Auf diese Weise konnte den Teilnehmerinnen die Nützlichkeit ihrer persönlichen Beteiligung sowie die Bedeutung ihrer individuellen Meinung vermittelt werden.

Alle erarbeiteten Materialien wurden in den verschiedenen Arten der Feedbackschleifen dem Projektteam zugänglich gemacht. Dabei fand der intensivste Austausch mit der

Projektleitung statt, aber auch alle anderen Projektmitarbeiterinnen erhielten regelmäßig zu ihrer Arbeit Feedback. Die Teilnehmerinnen erlebten die Bedeutung ihrer Meinung meist auf indirektem Wege, indem Hinweise und Kritiken, die am Rande von Lernmodulen geäußert wurden, zeitnah mit dem Projektteam besprochen wurden und auf die Trainerinnen dann i.d.R. rasch reagierten. Die Evaluierungsergebnisse wurden so auch für die Einzelfallbesprechungen genutzt.

3. Heterogenität der Zielgruppe

Ausgangspunkt der Arbeit mit der Zielgruppe war das Bewusstsein des Projektteams von „Lernsprung“, dass Migrantinnen, die im Herkunftsland in der Kindheit und Jugend Bildungsbenachteiligungen erfahren haben und in Österreich fortgesetzten Lernbarrieren ausgesetzt sind, besonderer Förderung bedürfen, um diese Barrieren zu überwinden. Die Bedeutung hoher Sensibilität von Anbieterinnen von Basisbildung gegenüber erlebten Bildungsbarrieren (potenzieller) Kursteilnehmerinnen ist auch für andere Zielgruppen hervorgehoben (vgl. Stoppacher 2010, Lassnigg 2010, Steiner 2011). Gleichzeitig wurde davon ausgegangen, dass diese Migrantinnen, auch wenn sie i.d.R. wenig formelle Bildung genossen haben, dennoch über vielfältige informelle Lernerfahrungen sowie über individuelle Lernmotivationen verfügen (vgl. Kerschofer-Puhalo 2011). Eine der Trainerinnen drückte dies in einem Gespräch sehr pointiert aus: *„Die Frauen wissen sehr genau, was sie lernen wollen, sie können es nur nicht auf Deutsch sagen, daher müssen wir es herausfinden.“* Das Projektteam widmete sich der Analyse der Lernmotivationen bereits in den Clearinggesprächen zu Beginn jedes Kurszyklus sowie im Kursverlauf in den individuellen Beratungsgesprächen mit den Teilnehmerinnen (vgl. Caritas 2013, 2014). Zudem wurden im Rahmen der Begleitevaluierung in jedem Kurs mehrere Tiefeninterviews mit Projektteilnehmerinnen durchgeführt, um die Basisbildungsbedarfe der Zielgruppe ohne aktuellen Beratungsdruck genauer bestimmen zu können. Ergebnisse aus den Interviews werden im Folgenden dargestellt.

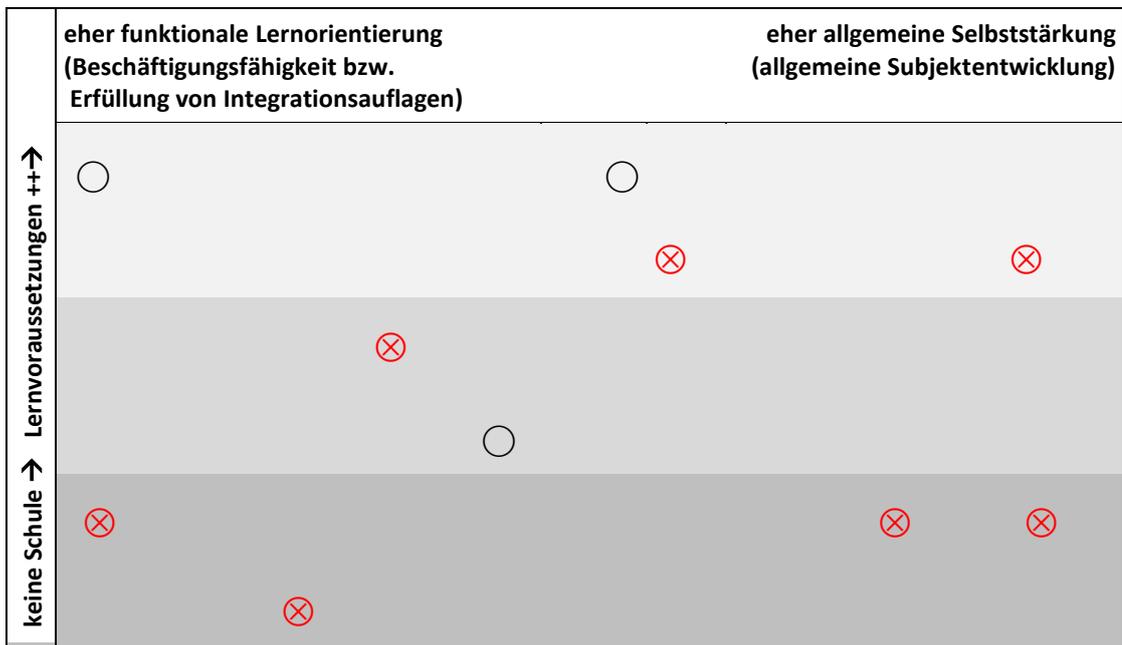
3.1. Zwei komplementäre Dimensionen der Basisbildungsbedarfe

In den Interviews wurde ein breites Feld an Frauen erfasst, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen in den Kurs brachten und die sich im Kurszeitraum in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen befanden. Aus den Interviews konnte genauer bestimmt werden, auf welche Basisbildungsbedarfe der heterogenen Zielgruppe von (Haus-)Frauen aus Drittstaaten sich die Basisbildungsangebote des Projektes zielgerecht ausrichten sind. Die Ergebnisse wurden zeitnah in die laufende Arbeit des Projektteams eingebracht, diskutiert und Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit gewonnen. Dieses Vorgehen entsprach dem Entwicklungscharakter des Projektes, Lernangebote nicht fertig vorzugeben, sondern systematisch an den konkreten Bildungsbedarfen der jeweiligen Kursteilnehmerinnen auszurichten (vgl. Caritas 2011). Die Interviewpartnerinnen wurden in Absprache mit der Projektleitung und dem Team ausgewählt. Die Auswahl erfolgte anhand systematischer Kriterien sowie unter Berücksichtigung aktueller Arbeitsprobleme (siehe 3.). So konnten neben der angestrebten Breite der einbezogenen Teilnehmerinnen immer auch akute Fragestellungen der Lernarbeit und der Beratung thematisiert werden.

Die Auswertungen der Interviews belegen, dass die Zielgruppe von „Lernsprung“ nicht nur soziodemographisch nach Alter, Schulbildung, Familienstand, Herkunftsland, Aufenthaltsdauer usw. sehr heterogen ist (siehe 4.1). Sie differenziert ebenso deutlich nach ihren Basisbildungsbedarfen, die aus den bereits erworbenen formellen und informellen Lernvoraussetzungen (Lernstand) und den aktuellen alltagsbezogenen Lernmotivationen erwachsen. Erfolgreiche Basisbildungsarbeit muss sich dieser systematischen Differenzierung bewusst sein und ihre Lernangebote daran ausrichten (vgl. Doberer-Bey 2007).

In Abbildung 1 wird die Heterogenität der Basisbildungsbedarfe der Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ in einem strukturierten Raum individueller Lernvoraussetzungen und Lernmotivationen anhand der durchgeführten Tiefeninterviews dargestellt (siehe ○ und ⊗). Dieser strukturierte Lernraum wird zum einen auf der „Dimension der mitgebrachten Lernvoraussetzungen“ in drei Stufen differenziert. Der Lernraum spannt sich darüber hinaus auf der „Dimension der Lernorientierung“ zwischen „starker funktionaler Lernorientierung und geringer allgemeiner Selbststärkung“ auf der einen Seite und umgekehrt „starker allgemeiner Selbststärkung und geringer funktionaler Lernorientierung“ auf der anderen Seite.

Abbildung 1: Verteilung der Tiefeninterviews nach Lernvoraussetzungen und Lernmotivation



Quelle: Segert, IHS

Der Lernraum von Basisbildung entfaltet sich damit auf zwei kompatiblen Dimensionen der Basisbildung, von denen nicht eine auf die andere reduziert werden kann. Die Ergebnisse der gegenständlichen Analyse treffen sich mit den Forschungen von Kastner, in denen ebenfalls zwei Dimensionen der Basisbildung unterschieden werden: Auf der einen Seite die „Erreichung von Employability“, die Basisbildungsinhalte, -methoden und -orte eher nach

ihrer zweckorientierten Verwertbarkeit wahrnimmt und arbeitsmarktzentrierte Lernangebote besonders goutiert. Auf der anderen Seite wird die „individuelle Stärkung von Bildungsbenachteiligten“ erfasst, die Basisbildung im weiteren Sinne als Stärkung des Selbstvertrauens und der Subjektentwicklung je nach den aktuellen Lebensthemen wahrnimmt (vgl. Kastner 2012, 17f). Aus dieser Perspektive werden vielfältige Lernangebote positiv bewertet, die das Wissen und die Selbstermächtigung in verschiedenen Lebensbereichen betreffen.

Wie in Abbildung 1 in der Vertikale ersichtlich, unterscheiden sich die interviewten Frauen sehr deutlich nach ihren Lernvoraussetzungen: Im unteren Drittel (dunkelgrau) finden sich Lernvoraussetzungen der Alphabetisierungsgruppe, darüber im zweiten Drittel (mittelgrau) sind Lernvoraussetzungen Deutsch 1 in der „gelben Gruppe“ und im oberen Drittel (hellgrau) sind Lernvoraussetzungen Deutsch 2 in der „grünen Gruppe“ dargestellt.

In der Horizontale sind die interviewten Frauen nach der Ausrichtung ihrer Lernmotivationen verortet. Entsprechend dieser Unterscheidung finden sich ganz links Lernmotivationen, die eher funktional ausgerichtet und komplementär eher wenig auf eine allgemeine Selbststärkung orientiert sind. Im Unterschied zu Kastner zeigen die Analysen in „Lernsprung“ allerdings, dass sich eine eher funktionale Lernorientierung je nach Lebenssituation auf unterschiedliche Lernziele ausrichten kann. Die untersuchten Fallbeispiele belegen, dass sie sich nicht ausschließlich auf Lernleistungen zur unmittelbaren Vorbereitung einer Erwerbsarbeit „Employability“ ausrichten. Sie können auch auf eine unmittelbare Prüfungsvorbereitung (Deutsch) gemäß den Anforderungen des Niederlassungs- und Aufenthaltsrechtes ausgerichtet sein (siehe 3.2.2).

Ganz rechts finden sich in der obigen Abbildung jene Lernmotivationen, die eher auf eine allgemeine Stärkung des Selbstbewusstseins und der allgemeinen Handlungsfähigkeit und nicht primär auf ein spezielles Handlungsfeld fokussiert sind. Die Lebens- und Lernsituation dieser Migrantinnen ist in der Regel durch größere Unsicherheiten geprägt, nicht selten durch soziale Isolation und häufig durch persönliche Abhängigkeiten bei der Bewältigung alltäglicher Dinge wie Einkaufen oder Erziehung u.a.m. Diese Frauen suchen eher nach allgemeiner Ermutigung und Selbstvergewisserung ihrer Fähigkeiten einschließlich ihrer Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten. Viele haben schulpflichtige Kinder, sodass eine Erwerbsarbeit für sie in ihrer aktuellen Lebenssituation schwierig ist, teils gar nicht in Erwägung gezogen wird. Eine Deutschprüfung ist i.d.R. auch extern nicht gefordert und erscheint diesen Migrantinnen lediglich als ein möglicher Beleg individueller Lernerfolge interessant, aber nicht als notwendig. Zur Meisterung ihres Alltagslebens suchen sie hingegen Selbstbestätigung in der Lerngruppe mit gleichgesinnten Frauen und durch die Trainerinnen sowie nach positiven emotionalen Erlebnissen der Selbstermächtigung.

Auch wenn die Aufnahme einer Erwerbsarbeit für die in der obigen Abbildung rechts positionierten Lernmotivationen aktuell keine dominierende Rolle spielt, so ist sie

biographisch betrachtet nicht ausgeschlossen: Funktionale und allgemeine Lernorientierung gehen somit nicht nur im dargestellten aktuellen Lernfeld von „Lernsprung“ ineinander über. Beide Lernmotivationen sind auch bezogen auf die biographische Perspektive der Fälle nicht als sich ausschließende Pole zu verstehen. Folgerichtig sind im Mittelfeld der Abbildung Lernmotivationen angesiedelt, in denen sich beide Lernorientierungen überlagern und je nach Fall eine Seite aktuell eine etwas größere Bedeutung hat. Mittel- oder langfristig kann sich die gegebene Lernmotivation aufgrund einer sich verändernden Lebenssituation oder aufgrund veränderter gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen durchaus verändern. Abbildung 1 spiegelt somit eine Momentaufnahme der aktuellen Lernvoraussetzungen und Lernmotivationen der interviewten Frauen wider. Die Fallbeschreibungen lassen jedoch erwarten, dass sich die Lernmotivationen der Frauen durch ihre Lernaktivitäten, die dabei gewonnenen Erfahrungen und Fähigkeiten weiter verändern und entwickeln. Viele Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ erweitern bereits während des Kurses ihre Lern- und Lebenspläne, indem sie das neu erworbene Wissen und gefestigte bzw. neu erworbene Schlüsselkompetenzen anwenden und auf sich selbst beziehen.

Zusätzlich zur Positionierung innerhalb des Feldes der Lernvoraussetzungen und Lernmotivationen wird durch die Farbunterschiede eine Zusatzinformation über die aktuelle Lernsituation der Frauen in die Abbildung vermittelt. Mit Kreuz im Kreis markiert sind jene Interviews, in denen eine erschwerte Lernsituation durch akute gesundheitliche und soziale Probleme thematisiert wurde (siehe ⊗). Wie Abbildung 1 zeigt, ist davon die Mehrheit der befragten Kursteilnehmerinnen betroffen. Das spiegelt ein Charakteristikum der Zielgruppe deutlich wider. Frauen, die in ihrem Herkunftsland nicht oder nur wenige Jahre zur Schule gehen konnten, die schwierige Migrationserfahrungen haben, deren Männer oft arbeitslos sind und die aufgrund ihrer Betreuungs- und Erziehungspflichten noch nicht oder schon länger keiner Erwerbsarbeit nachgehen können, leiden überdurchschnittlich häufig unter gesundheitlichen und sozialen Problemen. Es scheint kein Zufall zu sein, dass mit einem einfachen Kreis markierte Interviewbeispiele (siehe ○) ohne größere Lernbelastungen eher im oberen oder mittleren Drittel der Lernvoraussetzungen angesiedelt sind. In diesen Fällen hilft bei der Lösung aktueller Lebensprobleme die erworbene formelle Schulbildung – auch wenn diese für ein selbstbestimmtes Leben im Zuwanderungsland (noch) nicht ausreichend ist.

Vergleicht man die Erzählungen der interviewten Kursteilnehmerinnen zu ihren Lernbiographien und ihrer aktuellen Lernmotivation in Bezug auf die Basisbildungsangebote von „Lernsprung“, so lassen sich drei typische Lernorientierungen verdichten:

Lerntyp 1: fokussiert eher funktionale Lernorientierung. Er umfasst „Jobsucherinnen“ und „Integrationsverpflichtete“.

Lerntyp 2: verbindet vielfältige Lernmotivationen mit vielfachen sozialen bzw. gesundheitlichen Beratungs- und Hilfsbedarfen. Er umfasst Migrantinnen mit unfreiwillig

abgebrochener Lernbiographie, Zwangsverheiratete, Alleinerziehende mit latenten Lernwünschen und andere Frauen, die aufgrund ihrer sozialen Situation funktionale und allgemeine Lernorientierung in je spezifischen Grad mischen.

Lerntyp 3: fokussiert eher Lernorientierungen, die auf eine allgemeine Selbststärkung durch Basisbildung ausgerichtet sind. Er umfasst Frauen, die ihre „aktuelle Aufgabe“ als Hausfrau und Mutter besser bewältigen wollen ebenso wie Frauen, die ihr Dasein als „Hausfrau als Lebenskonzept“ aktiver gestalten wollen.

Diese drei typischen Lernorientierungen finden sich auf allen Lernniveaus. Sie differenzieren sich jeweils in spezifischen Fallbeispielen aus, wobei die nachfolgende Darstellung solcher Fallbeispiele keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Die in ihnen beschriebenen typischen Lernorientierungen leiten die individuelle Teilnahmebereitschaft von Migrantinnen an Basisbildungsangeboten sowie die Art der Lernaktivitäten von Teilnehmerinnen in den Kursen. Sie werden im Folgenden skizziert.

3.2. Lerntyp 1: „Eher funktionale Lernorientierung“

Wie bereits erwähnt, zeigen die Interviews mit Teilnehmerinnen von Lernsprung, dass eine eher funktionale Lernorientierung sowohl auf „Employability“ als auch auf die Erfüllung von Integrationsauflagen gerichtet sein kann. Dies wird nachfolgend anhand der Fälle von Frau G. und Frau F. dargestellt.

3.2.1. Frau G.: „Jobsucherin“ oder „Lernen für einen raschen Erwerbseinstieg“

Die Frauen des Typs „Lernen für einen raschen Erwerbseinstieg“ sind teils durch das AMS in den Kurs entsandt, teils sind sie selbständig auf Arbeitssuche. Sie sind in der Regel sehr lernmotiviert und beteiligen sich aktiv an der Gruppenarbeit. Parallel zu ihren Lernleistungen sind sie allerdings auf der akuten Suche nach einer passenden Erwerbsarbeit, für die sie bereit sind, den Kurs sofort abubrechen. Die Ansprüche an die gesuchte Erwerbstätigkeit sind oft nicht sehr hoch, da diese Frauen dringend ihr Einkommen sichern müssen. Durch die Teilnahme am Kurs versprechen sie sich zum einen die Verbesserung ihrer sprachlichen Verständigungsfähigkeit und ihrer Lese- und Schreibfertigkeiten, um so ihre Chancen am Arbeitsmarkt unmittelbar zu verbessern. Sie versprechen sich zum anderen eine aktive Hilfe durch die Trainerinnen von „Lernsprung“, da sie durch das AMS kein geeignetes Arbeitsangebot bekommen haben. Einige der Frauen fühlen sich auch in ihrer bisherigen Jobsuche nicht hinreichend unterstützt, suchen persönliche Hilfe für Bewerbungsschreiben, bei der Internetsuche, für Vorstellungsgespräche u.a.m. Diese Frauen machen ihr Erwerbsinteresse in der Regel von Anfang an deutlich und zeigen, teils erst nachdem ihr Kursplatz gesichert ist, dass die Jobsuche für sie vor dem Lerninteresse Priorität hat. Frauen

dieses Typs kommen aus verschiedenen Ländern, in Ermangelung alternativer Angebote sowie aufgrund ihrer begrenzten Sprach-, Lese- und Schreibfertigkeiten suchen sie in der Regel Arbeit beim Putzen.

Wie sich in den Gruppen zeigte, wissen die anderen Teilnehmerinnen der jeweiligen Gruppe über die Prioritätensetzung der Jobsucherinnen Bescheid, da sich die Frauen in den Pausen über wichtige Dinge ihrer aktuellen Lebenssituation austauschen. Die Doppelmotivation: Jobsuche und Kursteilnahme wird ebenso akzeptiert wie ein vorzeitiger Kursausstieg. Damit wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen selbst zwischen einem (ungerechtfertigten) „Kursabbruch“ aus mangelnder Disziplin oder Interesse und einem (vorzeitigen) Kursausstieg oder besser einem „vorzeitigen Kurserfolg“ zu unterscheiden wissen. Sie bringen so eigenständig Maßstäbe für erfolgreiche Basisbildung ein und legen diese an die Kursteilnehmerinnen an. Ausdruck dieser differenzierten Maßstäbe ist die Herzlichkeit, mit der sie Frauen verabschieden, wenn diese eine Erwerbsarbeit aufnehmen oder der Gesprächston, in dem eine Information über einen vorzeitigen Ausstieg wegen Jobaufnahme untereinander aufgenommen und besprochen wird.

Frauen des Lerntyps der „Jobsucherin“, die eine Arbeit gefunden haben, sind für den Kurs eine Bereicherung, da sie für die Frauen in anderen Lebenssituationen und mit anderen Lernmotivationen als eine Art Role Model für Eigenständigkeit und selbstbestimmte Lebenswege wirken. Wenn sie den Kurs verlassen, dann verlassen sie ihn als Zeichen eines Erfolges „*unserer Frauen*“ oder „*meiner Freundin*“ und als Ausdruck der direkten Unterstützung durch das Trainerinnenteam: „*Frau [X] immer helfen*“.

Frauen, die auf dringender Jobsuche sind, also den Kurs gegebenenfalls vorzeitig verlassen würden, machen schätzungsweise weniger als ein Viertel der Teilnehmerinnen aus. Sie sind aber von großer Bedeutung für den Gesamtkurs, da sie mögliche biographische Horizonte für alle Teilnehmerinnen verdeutlichen. Dazu gehört Frau G.

Frau G. ist türkischstämmige Bulgarin und lebt seit sechs Jahren in Österreich. Sie ist Anfang 50, geschieden und hat zwei erwachsene Kinder. Ihre verheiratete Tochter hat bis vor kurzem ebenfalls an „Lernsprung“ teilgenommen, erwartet aber in nächster Zeit ihren Geburtstermin. Der Sohn von Frau G. ist verheiratet und hat ein Kind. Er hat sich selbständig im Baugewerbe gemeldet, hat aber de facto kaum Aufträge: „*Er arbeitet einen Tag, fünf Tage nicht*“. Frau G. hat 8 Jahre die Schule besucht, kann etwas Deutsch sprechen, lesen und schreiben, allerdings fällt ihr das Rechnen schwer. In Bulgarien hat sie als einfache Arbeiterin gearbeitet und später versucht, sich mit kleinen Handelsgeschäften über Wasser zu halten. Das hat nicht wirklich gefruchtet, sodass sie schließlich nach Österreich übersiedelte, um Arbeit zu finden.

Frau G. besucht die „gelbe Gruppe von Lernsprung“, die das mittlere Lernniveau umfasst. Frau G. liegt mit ihrem Alter leicht über der definierten Zielgruppe bis 50 Jahre, aber sie

wurde gezielt aufgenommen. Sie gehört aufgrund ihrer aktiven Arbeitssuche zu jenen Migrantinnen, die nur unfreiwillig ohne Arbeit sind und einer dringenden Lern- und sozialen Hilfe bedürfen, um eine Erwerbsarbeit mit einem hinreichenden Einkommen zu finden. Ihre Basisbildungsbedarfe beziehen sich sowohl auf Deutschkenntnisse und Rechenfähigkeiten als auch auf individuelle Hilfe, um ihr arbeitsmarktbezogenes Wissen sowie ihre Handlungskompetenzen bei der eigenständigen Arbeitssuche zu festigen und zu verbessern. Zudem ist sie durch eine Reihe an gesundheitlichen und sozialen Problemen belastet, die sie und ihre Kinder betreffen und für deren Lösung sie dringend professionelle Hilfe sucht. Frau G. hat also einen stark funktionalen Zugang zur Basisbildung, der jedoch aufgrund ihrer Verantwortung für ihre beiden Kinder um die Suche nach Wissen und Handlungskompetenzen in diversen Handlungsfeldern erweitert wird.

Frau G. hat ein klares Lernmotiv, sie möchte möglichst rasch Arbeit finden, ihre persönlichen Voraussetzungen dafür durch bessere Deutschkenntnisse verbessern sowie Hilfe beim Zugang zum Arbeitsmarkt und bei der Wohnungssuche erhalten. Frau G. gehört zu jener kleinen Gruppe von Teilnehmerinnen, die bereits neben ihrer Kursteilnahme geringfügig arbeiten und die dennoch aktiv an der Basisbildung teilnehmen. Sie erzählt, dass sie eigentlich eine Arbeit angeboten bekommen hatte, die ihr das Putzen in Vollzeitätigkeit ermöglichen sollte. Unmittelbar nach Beginn der Tätigkeit wurde diese Ankündigung jedoch zurückgenommen. Einen ähnlichen Konflikt hatte sie in einem Restaurant, wo die zuvor vereinbarten Tätigkeiten vom Arbeitgeber verändert wurden. Aufgrund ihrer begrenzten Deutschkenntnisse kann sie diese Konflikte jedoch nicht allein zu ihren Gunsten auflösen. Frau G. ist daher sehr schlecht auf Arbeitgeber zu sprechen, auf die man sich nach ihrer Erfahrung nicht verlassen kann. Es klingt an, dass dies auch schon in Bezug auf die vereinbarte Lohnhöhe zugefallen hat.

Ungeachtet ihrer akuten familiären Probleme ist Frau G. in den Kursstunden eher unauffällig, sie ist weder besonders undiszipliniert, wie andere Frauen mit starken sozialen Problemen, noch lässt sie sich in der Kurszeit von anderen Problemen ablenken (bei anderen Frauen klingelt beispielsweise häufig das Telefon und sie müssen bei akuten Familienproblemen akut vermitteln). Allerdings konnte sie aufgrund ihrer geringfügigen Arbeit kein Praktikum im Rahmen von „Lernsprung“ durchführen. Sie hatte dafür *„einfach keine Zeit“*. Gerade für sie wäre ein Praktikum zielführend gewesen, insbesondere wenn sie einmal bei einem wirklich interessierten Arbeitgeber im Reinigungsbereich oder in einem anderen Bereich, etwa im Handel, ihre Zuverlässigkeit und Umsicht hätte unter Beweis stellen können. Daraus hätte sich eine Anstellung ergeben können, so wie dies vom Lernsprungteam angestrebt wird. Frau G. hat jedoch die Praktikumsmöglichkeit ausgeschlagen, da sie schlicht mit ihren Kräften haushalten muss.

Da Frau G. sehr umsichtig und vorausschauend mit Lebenschancen umgeht, lässt sich diese Absage an ein Praktikum nur daraus erklären, dass ihr im Moment die Sorgen ihrer Kinder (Wohnungssuche, Versicherungsschulden zahlen u.a.) so viel drängender

erscheinen, dass ihr ein Praktikum als Schritt hin zu ihrem persönlichen Ziel, eine Vollerwerbstätigkeit zu erlangen, als nachgeordnet erscheint. Zwar hätte sie Interesse, aber die eher indirekte Chance eines Praktikums erscheint ihr weniger wichtig als die Sicherung ihrer bereits vorhandenen geringfügigen Arbeit und ihre diversen Aktivitäten für die Lösung akuter existenzieller Probleme ihrer Familie, wie die Wohnungssuche für ihre hochschwängere Tochter und für sich selbst oder das Geldverdienen, um Schulden abzahlen zu können.

Ungeachtet dessen dass Frau G. nicht alle Basisbildungsangebote von „Lernsprung“ genutzt hat, ist die Kursteilnahme in ihrer Biographie ein wichtiger Ankerpunkt. So erzählt sie, dass für sie insbesondere die Hilfe beim Schreiben von Bewerbungen von besonderer Bedeutung ist. Zudem war es für sie wichtig, Hilfe bei der Suche von möglichen passenden Stellenangeboten zu finden, ebenfalls als Gruppenangebot und in Zusammenarbeit mit ihrer persönlichen Beraterin. Sie kam mit der Erfahrung in den Kurs, dass ihr die in ihren Augen zuständige Institution nicht geholfen hat, Arbeit zu finden, obwohl sie dringend danach gesucht hat. Zwar ist sie beim AMS gemeldet, aber sie erzählt darüber folgende Episode:

I: „Sind Sie beim AMS gemeldet?“

IP: Ja.

I: Und die Beraterin, hat die Ihnen schon einmal geholfen, eine Arbeit zu finden?

IP: Die haben mir gesagt: ‚Such selber‘. (2/6, 349-352)⁶

Frau G. erzählt ihre Lebensgeschichte in ihrem Herkunftsland, ihrer dortigen Familie und in den ersten Jahren in Österreich als die Geschichte eines Zurückgeworfenseins auf ihre individuellen Aktivitäten und ein Verlassensein von ihrer Herkunftsfamilie und den österreichischen Institutionen. Eine Wende setzt ein, als sie auf die Hilfe einer Wiener Gesundheitsorganisation trifft, die sie dann auch zu „Lernsprung“ vermittelt. Diese Wende wird durch die Teilnahme am Basisbildungskurs nicht nur fortgesetzt, sondern entscheidend vertieft.

I: „Sie haben erzählt, dass [die Gesundheitsorganisation X] Ihnen geholfen hat. Hat Ihnen ‚Lernsprung‘ auch geholfen oder eher nicht oder zu wenig oder zu spät?“

IP: Der ‚Lernsprung‘ zur richtigen Zeit. Ich habe begonnen zu lernen. Ich habe die Arbeitserlaubnis bekommen und jetzt gerade- [hilft mir meine Beraterin bei der Wohnungssuche]. Da habe ich vieles gelernt und dann habe ich beworben.

I: Sie haben vorhin gesagt, Sie nehmen diese Kraft daher, dass Sie niemandem vertraut haben und immer kämpfen mussten, jetzt aber haben Sie ja Hilfe gefunden

⁶ Dieses und die folgenden Zitate sind den Tiefeninterviews entnommen, die im Rahmen der Begleitevaluierung durchgeführt wurden. I: bezeichnet die Interviewerin, IP: immer die Interviewte. In [Klammern] stehen Anonymisierungen/Erläuterungen, unterstrichen sind von der Sprecherin betonte Wörter, runde Klammern (...) markieren gekürzte Textstellen.

bei [Gesundheitsorganisation X] und bei ‚Lernsprung‘. Wäre es nicht gut, auch in Zukunft Hilfe zu suchen?

IP: *Möchte ich gerne. (...) Ein Mensch braucht immer jemanden, der um seine- der ihr hilft und-* [Frau G. beginnt zu weinen, es ist ein Weinen der Erleichterung.] (2/6, 806-820)“

Frau G. ist ein typisches Beispiel für Frauen aus „neuen“ Beitrittsländern der Europäischen Union mit Verweisen auf neue Gruppen von Frauen mit Basisbildungsbedarfen aus zukünftigen EU-Beitrittskandidaten. Für sie galt aufgrund der österreichischen Übergangsregelung über sieben Jahre hinweg eine Trennung zwischen Niederlassungsmöglichkeit und Zugang zum Arbeitsmarkt. Dadurch konnten Frau G. und ihre erwachsenen Kinder nur im Rahmen der ihnen zugänglichen Dienstleistungsfreiheit ein Einkommen erlangen. Diese Situation impliziert die Nähe zur Schattenwirtschaft, sie birgt ebenfalls die Gefahr fehlender Krankenversicherung und indirekt auch Probleme auf dem Wohnungsmarkt sowie Probleme beim Zugang zu Bildungsmaßnahmen. Aus dieser Situation heraus werden Basisbildungsbedarfe über längere Zeit nicht befriedigt, selbst wenn die Frauen dieser Gruppe von sich aus ihre Schlüsselkompetenzen und Literalität entwickeln wollen. Aufgrund der Übergangsregelungen für Bürgerinnen der „neuen“ Beitrittsländer ist so wie in einer Welle ein Basisbildungsbedarf entstanden, der nunmehr abzutragen ist. Er kann jedoch jederzeit wieder durch neue Übergangsregelungen für BürgerInnen zukünftiger „neuer“ Beitrittskandidaten gespeist werden.

3.2.2. Frau F.: „Integrationsverpflichtete“ oder „Suche nach schnellem Prüfungserfolg“

Einen ebenfalls eher funktionalen Zugang zur Basisbildung, aber anderer Art, lässt sich bei Frau F. erkennen. Sie sucht in „Lernsprung“ ihre Basisbildung nicht deshalb zu erweitern, um unmittelbar ihre Erwerbschancen zu verbessern. Frau F. sucht Hilfe, um möglichst schnell ihre Deutschprüfung zu bestehen, die ihr aufgrund der beantragten „Rot-Weiß-Rot-Karteplus“ auferlegt ist. Frau F. ist hochmotiviert: *„Lesen lernen, schreiben lernen, rechnen, alles, alles – ich [möchte] alles lernen“*. Sie hat den externen Prüfungsdruck als persönliche Erwartung an ihr eigenes Lerntempo verinnerlicht. Frau F. möchte alles tun, um die Deutschprüfung rechtzeitig zu schaffen, aber sie ist sehr unsicher, ob sie das notwendige Lerntempo erreichen kann. Sie lernt so unter enormem, institutionell erzeugtem Lernstress und tatsächlich hat sie im Verlauf des Kurses die Prüfung nicht bestanden. Am Tag ihres Tiefeninterviews erwartet sie die Nachricht, ob sie ihre Probeprüfung für Deutsch A1 bestanden hat. Sie ist sehr unruhig und vermutet, dass sie es nicht geschafft hat, die notwendige Punktzahl zu erreichen. Auf die Frage, wie die Probeprüfung für sie gelaufen ist, antwortet sie:

IP: (Aufgeregt) „Nicht gut, nicht gut, nicht gut.

I: Sie haben vorhin gesagt, Sie wissen nicht, ob das [die Punktzahl für eine bestandene Prüfung] reicht?

IP: Ich weiß nicht. (...) Ja, aber wenn diese Prüfung nicht machen, ich habe Angst, dann später nichts kriegen [die beantragte Aufenthaltsbewilligung], Probleme kriegen. (...) Wenn [ich] muss diese Prüfung machen und bei- wo ich- bei 20. Bezirk muss bringen und ich kriegen ein Visum. (...) Und wenn nicht schaffen das- [Frau F. seufzt und beendet den Satz nicht]. (2/6, 27-37)“

Frau F. ist Serbin, Ende 30, ihr Mann ist verstorben. Sie lebt alleinerziehend mit ihren drei minderjährigen und einem erwachsenen Buben in Wien. Ihre Söhne haben bereits die österreichische Staatsbürgerschaft, Frau F. aber nicht. Sie lebt seit etwa einem Jahr wieder in Österreich, das sie vor mehreren Jahren familienbedingt zeitweilig verlassen und dadurch ihre Aufenthaltsbewilligung verloren hatte. Nach der Wiedereinreise hat sie für sich einen Antrag auf Erteilung einer „Rot-Weiß-Rotplus-Karte“ gestellt. Das Verfahren läuft noch. Ihr ältester Sohn ist arbeitslos und hilft in einem kleinen Dienstleistungsunternehmen aus. Ihr zweiter Sohn macht gegenwärtig eine Lehrausbildung, die anderen beiden Söhne gehen in die Grundschule. Frau F. hat als Kind keine Schule besucht, es ist möglich, dass sie aus einer Roma-Familie stammt oder der Minderheit der Walachen angehört. Im Interview bestätigt sie die Frage danach nicht. Über ihre fehlende Schulbildung erzählt sie Folgendes:

I: „In der Zeit in Serbien, sind Sie da in die Schule gegangen?

IP: Nein, nicht Schule.

I: Sie sind gar nicht in die Schule gegangen?

IP: Keine Schule.

I: Gar keine?

IP: Nein. Wenn bei Schule unten vielleicht [hätte ich gelernt] Schreiben, Lesen, aber ich keine Schule. Hier bisschen- [in Österreich hat sie informell im Alltag relativ gut sprechen, aber nur wenig schreiben und lesen gelernt] keine Schule. (2/6, 434-442)“

Frau F. gehört aufgrund ihres laufenden Verfahrens konzeptionell eigentlich nicht zur Zielgruppe. Ihre Aufnahme als Einzelfall in die Alphabetisierungsgruppe von „Lernsprung“ erweist sich jedoch als sinnvoll und praktikabel, da sie alle anderen Kriterien einschließlich hoher Lernmotivation erfüllt. Ihre Teilhabe wurde nicht nur durch die anderen Frauen als „normal“ akzeptiert, sie hat sich aufgrund ihrer Sprachfertigkeiten auch aktiv in die Gruppe eingebracht. Mehrfache teilnehmende Beobachtungen bestätigen: Die Gruppe profitiert von Frauen wie Frau F. Zudem hat sie selbst ebenfalls sehr stark von der Teilnahme an „Lernsprung“ profitiert. Sie wurde durch die individuellen Lernangebote (so wie andere Frauen auch) in ihrer Lernmotivation gefestigt, vorhandene Selbstzweifel an ihren Lernkompetenzen konnten gemildert werden. In der individuellen Beratung erlebte sie professionelle Unterstützung in Bezug auf ihr Hauptproblem: ihre Aufenthaltsbewilligung,

auch wenn dieses Problem nicht während des Kurses endgültig gelöst werden konnte. Schließlich hat sie durch die friedvolle Lernatmosphäre eine Zeit und einen Ort des Empowerments erlebt, wo ihre Lebenskräfte insgesamt gestärkt wurden, die sie nun in neue Lern- und Lebenssituationen einbringen kann. Mehrfach äußert sie sich in den Lernpausen zufrieden über die friedliche Lernatmosphäre „nie streiten“.

Ungeachtet ihres Status steht Frau F. für jenen Teil der Zielgruppe, der ohne eigene Schuld in der Muttersprache nicht literalisiert wurde, der also nicht oder kaum schreiben und lesen kann, aber aufgrund aktiver Lebenshaltung über sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten in Deutsch verfügt. Diese Diskrepanz kann durch ein Pendeln zwischen zu hohen Erwartungen an das eigene Lerntempo und Versagensängsten begleitet werden. Daher brauchen diese Frauen in besonderem Maße individuell gestaltete Lernangebote, die sich auf ihren Lebensalltag beziehen. Und diese Frauen brauchen in besonderem Maße wiederholte abwechslungsreiche Übungsangebote, um die neuen Schreib-, Lese- und Rechenkenntnisse festigen zu können. Aus dieser Erfahrung heraus wird ihr Selbstbewusstsein gestärkt.

Auf der Gruppenebene erweist sich die fallweise Öffnung der Zielgruppe für einzelne Frauen mit ungefestigtem Aufenthaltsstatus als ambivalent und erfordert in jedem Fall zusätzliche Aufmerksamkeit und Beratung sowie zusätzliche Kommunikation in der Gruppe. Hier werden also zusätzliche Ressourcen gebunden. Auf der individuellen Ebene haben diese Frauen in jedem einzelnen Fall einen positiven Gewinn reklamiert, da sie sich durch die positive und solidarische Atmosphäre geschützt fühlten und sich so immer wieder auf das Lernen konzentrieren konnten. Ohne diese Unterstützung wäre es ihnen sehr viel schwerer gefallen, Deutsch und grundlegende Schlüsselkompetenzen zu lernen, die sie wiederum für eine Aufenthaltsbewilligung bzw. Arbeitserlaubnis benötigen. Besonders wichtig ist für Frauen wie Frau F. die regelmäßige Individualberatung in „Lernsprung“, in der sie über ihre Probleme sprechen konnten und wo sie zum Teil auch zusätzliche Unterstützung zur Lösung ihrer Probleme erhielten. Frau F. kommt immer wieder auf diese Hilfe zu sprechen: *„Beraterin gut, meine Beraterin – sehr gut, gut, sehr gut.“* Sie ist sehr dankbar für diese persönliche Hilfe in „Lernsprung“, die sie erst in die Lage versetzt hat, intensiv zu lernen.

3.3. Lerntyp 2: „Vielfältige Lernmotivationen sowie Hilfsbedarfe“

Die weitaus größte Gruppe der Teilnehmerinnen lässt sich dem zweiten Typ: „Vielfältige Lernmotivationen und Hilfsbedarfe“ zuordnen. In dieser Gruppe finden sich Frauen, die aufgrund ihrer aktuellen Lebenssituation häufig starke gesundheitliche Probleme, Probleme am Arbeitsmarkt sowie diverse andere soziale Probleme haben. In dieser Gruppe sind häufig Mütter von kleinen Kindern, die zudem häufig mit Problemen zu kämpfen haben, die sich aus ihrer Migration ergeben. Ein Teil dieser Gruppe möchte arbeiten, hat aber aufgrund von Betreuungspflichten sehr geringe Chancen am Arbeitsmarkt, dies betrifft alleinerziehende

Migrantinnen in besonderem Maße. Diese Probleme, die sie mit anderen alleinerziehenden Müttern teilen, werden durch geringe formelle Schulausbildung sowie durch geringe Schreib- und Lesekompetenzen in Deutsch zusätzlich erschwert. Diese Frauen sind daher in besonderer Weise offen für die in „Lernsprung“ angebotene Vielfalt an Lerninhalten und Lernformen, die über arbeitsmarktbezogene Lernangebote hinausgeht.

In dieser großen Gruppe mit multiplen Basisbildungsbedarfen finden sich weiters Frauen, die ihre Chancen am Arbeitsmarkt auch mittelfristig aufgrund verschiedener Gründe gering einschätzen. Einige von ihnen sind durch psychische Krankheiten belastet und seit längerem sozial außerhalb ihrer Familien weitgehend isoliert. Zu solchen Gründen für nicht nur temporär geringe Arbeitsmarktchancen gehören beispielsweise ein Alter über 40 Jahre oder eine eigene chronische Krankheit oder chronische Erkrankungen bzw. Verhaltensprobleme ihrer Kinder.

Die Frauen dieser Teilgruppe nehmen mit besonderer Dankbarkeit Lerninhalte in den Bereichen Health Literacy sowie Family Literacy an. Von ihnen werden immer wieder die Lernangebote zu den Themen ärztliche Beratung/Vorträge, gesunde Ernährung und Bewegung oder Selbstverteidigung als besonders wichtig hervorgehoben. So sagt eine Frau, die selbst bereits Gewalterfahrung erlebt hat nach dem Vortrag über Prävention von Gewalt gegen Frauen erleichtert: *„Jetzt ich weiß Bescheid, jetzt ich brauche keine Angst haben. (Sie wirkt entschlossen, wir lachen gemeinsam und sie deutet eine Selbstverteidigungshaltung an, wir lachen wieder gemeinsam.)“*

Die Frauen dieser Teilgruppe nehmen ebenfalls sehr intensiv die individuelle Beratung durch ihre persönlichen Beraterinnen an, die sie über den gesamten Kurszeitraum begleitet. Dadurch fühlen sie sich nicht nur persönlich angenommen, sie nutzen auch die individuellen Hinweise und Kontakthilfen zu Gesundheitszentren, sozialen Beratungsstellen u.a.m., um ihre Lebensprobleme zu lösen. Im Verlauf des Kurses blühen nicht wenige von diesen Frauen auch emotional sichtbar auf: Selbst Frauen, die wegen einer Depression in Behandlung sind, strahlen nicht nur bei Lob durch die Trainerinnen in den Kursstunden, sondern beginnen auch in den Pausen wieder zu lächeln oder zu lachen. Sie beginnen sich mit anderen Frauen in den Pausen zu unterhalten. In den Bewegungseinheiten lässt sich beobachten, wie sich auch diese Frauen körperlich entspannen. Und manche beginnen sich außerhalb des Kurses mit einer oder mehreren Kursteilnehmerinnen zu treffen. So erzählt eine Kursteilnehmerin in einer Pause mit fröhlichem Gesicht: *„IP: Gestern wir waren zusammen. I: Wer? Frau S. und Sie? IP: Ja, Ja, im Café-, shoppen. I: Ah, sie waren gemeinsam mit Frau S. aus ihrer Gruppe shoppen? IP: Ja, ja, waren shoppen.“* Dies zeigt, wie differenziert die Zielgruppe von „Lernsprung“ hinsichtlich ihrer Basisbildungsbedarfe ist und dass sich nicht zu jedem biographischen Zeitpunkt für jede Frau sagen lässt, welche der Angebote langfristig in welcher Weise wirken werden.

3.3.1. Frau D. – „Alleinerziehende mit beruflichen Träumen“ und „Suche nach sozialem Halt“

Zum Typ der „vielfältigen Lernbedürfnisse und Hilfsbedarfe“ lassen sich viele Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ zuordnen. Dazu gehört auch Frau D. Sie lebt seit fünf Jahren in Österreich und seit zweieinhalb Jahren in Wien. Frau D. ist Ende 20 und hat 2 Söhne im Vorschulalter. Sie lebt getrennt vom Vater ihrer Kinder. Frau D. ist in der Türkei geboren, sie hat dort 8 Jahre die Schule besucht, musste das Gymnasium aber auf Druck ihrer Familie zur „Vorbereitung“ auf eine Verheiratung abbrechen, nach kurzer Zeit beginnt sie auf eigenen Wunsch und gegen den Willen ihres Vaters in einem Großmarkt im Büro zu arbeiten. Sie musste auch diese Arbeit abbrechen und wurde gegen ihren Willen von ihrer Familie an einen entfernten Verwandten nach Österreich verheiratet.

Frau D. gehört zu den eher jüngeren Frauen im Kurs, die relativ gut Deutsch sprechen und die eine Arbeit suchen, um sich und ihren Kindern eine eigenständige Existenz aufzubauen. Allerdings kann sie als Alleinerziehende nur zu begrenzten Zeiten arbeiten, zudem hat sie ganz bestimmte Vorstellungen von ihrer beruflichen Tätigkeit. Zudem trägt sie die psychische Hypothek einer Zwangsverheiratung, von Gewalterfahrung in der Familie, familiären Druck zu traditioneller Lebensweise sowie gesundheitliche Belastungen, Belastungen durch Schulden und Gewaltandrohungen, Wohnungsprobleme und persönliche Unsicherheiten mit sich. Frau D. möchte etwas aus ihrem Leben machen, aber es ist sehr schwer für sie. Aus allen diesen Gründen hat sie noch keine Arbeit gefunden und möchte deshalb sowohl ihre individuelle Handlungskompetenz in diesem Bereich erweitern als auch die sie zusätzlich belastenden Wohnungs- und Schuldenprobleme in den Griff bekommen. Frau D. ist mit einer klaren Lernmotivation in den Kurs gestartet.

IP: „Ich habe einmal meine Bekannte gesprochen und sie hat mir gesagt, dort gibt es einen Kurs und acht Monate, wenn du dort hingehst, kriegst du einen Beruf auch, hat sie mir gesagt und ich habe gesagt, für mich ist es gut. (...) Ich möchte für mich eine Arbeit - und alleine verdienen. (1/3 10-68)“

Diese Aussage macht deutlich, dass Frau D. nicht einfach auf der Suche nach einem Job ist. Frau D. sucht nach einem „Beruf“. Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass für sie die Unterscheidung von „Beruf“ und „putzen“ von grundlegender Bedeutung ist. Diese explizite Trennung leitet nicht nur ihre Lernmotivation, sondern sie bestimmt ihr gesamtes Lebenskonzept. Auf die Frage, was sie gern arbeiten würde, beginnt Frau D. zunächst mit zwei anderen Aspekten und kommt später auf den Kern ihrer Arbeitsmotivation. Sie sagt:

IP: „Ich möchte z.B. nach dem Kurs [eine zeitlich passende Arbeit anfangen]: Meine Kinder gehen jetzt von 8 bis 14 Uhr in den Kindergarten. Ich möchte, wenn ich eine Arbeit gefunden habe, diese [Arbeits-]Zeit, [soll sein] ein bisschen lange, nicht zu viel, (...) Ich habe zwei Kinder und beide zusammen [sind in] eine Gruppe, [der eine]

ist aktiv oder zu viel Jahre, [sie sind] auch zu klein, immer Kindergarten lange, wenn ich gekommen. Die Tante hat mir gesagt, möchte Mutter, beide sind zu klein und lange bleiben geht nicht. Und ich früher auch bringen meine Kinder ab 7 Uhr bis 15 Uhr oder 16 Uhr, dazwischen [hatte ich] eine Arbeit, [das heißt] für die [meine Kinder] ist das normal, wie die Familie lebt, ganz normal verdienen und- in Ruhe arbeiten gehen. Zum Beispiel, ich gehe jetzt zum Kurs. Wenn ich gute Sprache [lerne], (...), gehe ich arbeiten und verdiene besser. Zum Beispiel, wenn ich in den Kurs gehe, bin ich über drei Stunden dort und bekomme 600 Euro Geld. Wenn ich arbeiten gehe in dieser Zeit, bekomme ich € 1.000 Euro. Wie viel Geld mehr, verstehen Sie?

I: Ja.

IP: Ist eben für Kinder auch ein bisschen besser und für mich ist es auch besser. Arbeit ist wichtig, aber es ist schwer. Verstehen Sie?

I: Sie wollen auf jeden Fall eine Arbeit finden und sich ein eigenständiges Leben aufbauen?

IP: Ja. Eine saubere Wohnung, arbeiten gehen, und habe ich mit der Schuldenberatung angefangen. (1/3 403-419)“

Es ist der Wunsch von Frau D. arbeiten zu gehen und sie sucht bereits seit einiger Zeit erfolglos nach einer geeigneten Arbeit. Sie möchte aber keine Erwerbstätigkeit um jeden Preis aufnehmen, weil sie Verantwortung für ihre beiden Kinder trägt und weil sie für sich selbst ebenfalls Träume hat und diese nicht aufgeben möchte. Frau D. sucht also nach einer Erwerbsarbeit, die bestimmte Qualitäten aufweist. Im oben stehenden Zitat hebt sie zunächst zwei solche Qualitäten der von ihr angestrebten beruflichen Arbeit hervor. Sie möchte *erstens* eine Arbeit aufnehmen, die ihr als Alleinerziehende noch genügend Zeit für die Betreuung ihrer Kinder lässt. Sie möchte *zweitens* eine Arbeit, in der sie gemessen an ihren familiären Bedürfnissen als Alleinerziehende genügend Geld verdient. Beides lässt sich nach ihrer Erfahrung nicht realisieren, wenn man „putzen geht“. „Putzen“ verbindet Frau D. mit unangemessenen Arbeitszeiten und unzureichendem Lohn. Sie weiß von ihren Bekannten, dass bei Frauen, die putzen, die Arbeitszeiten häufig am Morgen bzw. am Abend oder auch an Wochenenden liegen. Aus ihrer Sicht verdient man zudem zu wenig, um allen Verpflichtungen als Mutter (und Schuldnerin) nachkommen zu können. Kurze Zeit später erweitert sie dieses qualitative Verständnis einer befriedigenden beruflichen Tätigkeit um den zentralen Punkt, der ihre gesamte Lebensperspektive bestimmt:

IP: „Ich bin jung. Wenn ich 40 Jahre alt bin, wie kann ich putzen?! Verstehen Sie? Ich muss jetzt einen Beruf anfangen und später – langsam, langsam gehen meine Arbeit bei mir leichter. Zum Beispiel, bei uns in der Türkei, ein[e] Junge, 18 Jahre – Arbeit anfangen, Lehre anfangen, nach der Lehre: Chefin, nach der Chefin ist er groß und groß, alt genug, arbeitet in Ruhe und- aber wenn ich jetzt putzen anfangen?! (...) Ich bin jung, junge Zeit- alles machen. [Aber] in Österreich gleich putzen?! (...) Jetzt nicht putzen, aber [was bringt das für mich] wenn ich 50 Jahre alt bin- Aber ist

es schwer, eine Arbeit zu finden und dann [werde ich] wieder 40, 50 Jahre alt [und] schlechter leben. (1/3 522-532)“

Frau D. vergleicht sich mit anderen Migrantinnen, die älter sind als sie. Sie möchte nicht so leben wie die ihr bekannten Ehefrauen der ersten MigrantInnen-Generation. Für sie ist es keine Option, sich von einem Mann ernähren zu lassen oder aber ihr gesamtes Leben lang als Ungelernte mit Niedriglohn zu arbeiten und zu leben. Frau D. hat einen „Traum“, wie sie mehrfach im Interview sagt. Sie träumt davon, beruflich etwas aus sich zu machen, sich zu entfalten und sich zu beweisen. Sie möchte sich als junge Frau weder durch den Arbeitsmarkt noch durch Einreden von Verwandten auf eine ungelernete Arbeit festlegen lassen, nur weil sie keine Ausbildung, aber zwei Kinder hat.

Nimmt man nur diese Aussagen aus dem Interview, dann reiht sich Frau D. in die Gruppe österreichischer Alleinerziehender ein. Sie sucht nach einem Umfeld, das es ihr ermöglicht, ihre Fähigkeiten ausbilden zu lassen, ohne dass sie ihre Kinder vernachlässigen muss. Frau D. ist eine moderne junge Frau mit entwicklungsfähigen Bildungsressourcen, mit Eigenverantwortung und persönlicher Tatkraft und einem zukunftsorientierten Selbstbild. Sie ist aber starken familiären Belastungen und Migrationsbelastungen ausgesetzt. Die Lebensvorstellungen dieser Gruppe moderner Alleinerziehender stellen daher sowohl Anforderungen an den Ausbau der Kinderbetreuung in Österreich als auch an die Stärkung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für die allgemeine Qualifizierung von alleinerziehenden Müttern für (teil-) qualifizierte Jobs und an ihre flexible Einbindung in den Arbeitsmarkt.

Am Fallbeispiel von Frau D. wird ein zentraler Teil der Zielgruppe für Basisbildung von Migrantinnen deutlich. Er umfasst jüngere Frauen, die ihre Schul- bzw. Berufsausbildung unfreiwillig abbrechen mussten und die nicht selten unter schweren Folgen von Zwangsverheiratung leiden. Das betrifft Gewalterfahrungen, Alkohol- bzw. Spielsucht der Ehemänner, nicht selbst verschuldete Überschuldung, Wohnungsnot, gesundheitliche Belastungen und Erziehungsprobleme.

Frauen wie Frau D. sind, wenn ihre Kinder in eine Kindereinrichtung gehen können, auf der Suche nach einem eigenständigen Einkommen durch eine befriedigende Erwerbsarbeit. Auf dem Arbeitsmarkt sind sie mit vielfältigen Problemen und Diskriminierungserfahrungen konfrontiert, sodass sie dabei dringend gruppenspezifische Unterstützung beim Zugang zum Arbeitsmarkt benötigen.

Diese Frauen versuchen nicht nur mit den sie belastenden Problemen zu Recht zu kommen, sondern sie streben danach, ihre biographisch blockierten Fähigkeiten doch noch zu entfalten. Sie gehen also mit nachholenden Entwicklungsansprüchen an ihr Leben und den Kurs heran. Dabei gelingt es ihnen nicht immer, ihre Kräfte richtig einzuschätzen. Sie brauchen also nicht nur bei der Lösung ihrer sozialen Probleme, sondern auch für ihre

realistische Selbsteinschätzung Unterstützung. Sie sind nicht nur durch multiple soziale und gesundheitliche Probleme belastet, sondern häufig auch durch eine Lücke zwischen den von ihnen verfolgten Lebenswünschen und ihren aktuellen Lernressourcen. Durch diese Mehrfachbelastungen sind psychische Erkrankungen keine Seltenheit. Diese können sich sogar während der Kursteilnahme zuspitzen, weil sie dort aufgedeckt werden. Daher sind gerade für den Erfolg von Basisbildungskursen für Migrantinnen hinreichende Betreuungsangebote sowie Vernetzungen mit psychologischen Einrichtungen von Bedeutung.

3.3.2. Frau B.: „LLL als alternativer Lebenssinn“ oder „Endlich Zeit zu lernen“

Zur Mittelgruppe von Frauen mit vielfältigen Basisbildungsbedarfen gehört auch Frau B. Sie ist fast 50 Jahre alt, geschieden und hat einen erwachsenen chronisch kranken Sohn, der verheiratet in der Türkei lebt. Frau B. ist Kurdin. Sie ist vor 15 Jahren als Flüchtling nach Österreich gekommen, aber nicht anerkannt worden. Danach heiratete sie in Österreich und erhielt eine Niederlassungsbewilligung. Frau B. ist am Land in einer mittelständischen Familie aufgewachsen. Sie hat das Gymnasium besucht, konnte es aber nach dem Tod des Vaters nicht abschließen und hat keine berufliche Ausbildung erhalten. Vielmehr wurde sie arrangiert verheiratet. In Wien hat sie zunächst ein Kleinunternehmen eröffnet, das jedoch in Konkurs gehen musste. Danach war sie arbeitssuchend. Sie ist beim AMS gemeldet und nimmt dort zusätzlich zur Teilnahme an „Lernsprung“ an einem Deutschkurs teil.

Frau B. liegt aufgrund ihrer Schulbildung und ihres Alters am Rand der Zielgruppe. Sie wurde jedoch in den Kurs aufgenommen, da sie sich im Clearing außergewöhnlich motiviert zeigte. Frau B. will unbedingt lernen. Sie möchte ungeachtet ihres Alters ähnlich wie die junge Frau D. noch etwas auch ihrem Leben machen. Das kann eine Erwerbsarbeit sein, sie genießt aber auch das Lernen selbst, da sie nach ihrer Sicht etwas nachzuholen hat. Ihr Traum ist es zu studieren. Für Frau B. hat das Lernen daher einen Eigensinn diesseits jedes funktionalen Nutzens, dies gilt, obwohl sie auch gern arbeiten würde.

Im Gespräch macht sie deutlich, dass sie das Scheitern ihrer Selbständigkeit und die aufgrund ihres Alters trotz ihrer guten Sprechfertigkeiten ausbleibenden Arbeitsangebote für sich als eine Art nachholende Bildungschance wahrgenommen hat. Sie lebt auf sehr bescheidenem materiellem Niveau von ihrer Mindestsicherung (unterstützt zudem noch ihren kranken Sohn) und nutzt die durch den Mangel an Arbeitsmarktchancen entstandene Situation zum Lernen. Frau B. nutzt praktisch jede sich ihr bietende Gelegenheit, um ihre Deutschkenntnisse, ihr Wissen sowie ihre Handlungskompetenzen in allen möglichen Lebensfeldern zu erweitern.

IP: „Von [der] Politik ich komme hier [her] als Asyl[werberin] und [habe] Geschäft geöffnet und dann Geschäft verkaufen [müssen]. Dann ich habe Zeit, ich lerne,

immer lernen. Am Vormittag ich gehe [zum] Arbeitsamt [zum] Deutsch-Kurs, am Nachmittag ich komme zum Caritas-Deutschkurs⁷, am Abend, Sonntag und Samstag [habe ich] Nachhilfe.⁸ (1/2 202-204)

Frau B. ist von daher auch mit den Lernangeboten von „Lernsprung“ sehr zufrieden. Sie hatte bereits vor dem Kurs nicht nur eine hohe Lernbereitschaft sowie eine hohe Lerndisziplin, sondern auch eine Offenheit für diverse Lernformen entwickelt und diese in den Kurs mitgebracht. Im Unterschied zu der ebenfalls formell schulisch überdurchschnittlich vorgebildeten Kursaussteigerin Frau A. (siehe 3.5), die auf einen klassischen Deutschkurs orientiert ist, kann sie so vielfältige Basisbildungsangebote und ihre daraus resultierenden persönlichen Lernerfolge sehr aufmerksam wahrnehmen. Durch diese Offenheit gegenüber allen Arten von Lernangeboten hat sie viel Freude im Kurs und gibt diese auch an andere Teilnehmerinnen weiter.

Aufgrund ihrer offenen Disposition gegenüber diversen Lernmethoden erlebt Frau B. selbst Informationen, die ihr teilweise bereits bekannt waren, als persönliche Bereicherung, da sie zur Erweiterung ihres Wortschatzes beitragen. Alle neuen Worte schreibt sie sich auf und wiederholt sie zu Hause. Stolz zeigt sie mir ihr Heft, in dem sie sie notiert hat. Ausflüge im Kurs erlebt Frau B. als eine Art persönliche Eroberung der Stadt, in der sie schon so lange lebt, die allerdings noch viele unbekannte Plätze für sie bietet. Und sie erlebt die Kontakte mit Frauen aus anderen Ländern im Kurs als eine emotionale Stärkung. Da ihre Herkunftsfamilie in der Türkei lebt und sie nach der Scheidung auch Schwierigkeiten mit der Familie des Mannes hat.

I: „Sie sind schon in der Türkei [viele Jahre in die Schule] gegangen. Trotzdem kommen Sie gerne in den Kurs. (...) Und Sie kommen nicht nur zu den Deutschstunden gerne. Sie kommen auch zu den Vorträgen und zu Exkursionen. Ist Ihnen nicht manchmal langweilig?

IP: Wenn ich einen Plan oder eine Idee [habe], ich habe [es] nicht langweilig. Ich will gerne [kommen]. Wenn ich habe einen Punkt für mich gemacht, ich muss diesen schaffen.

I: Und Sie haben sich vorgenommen: ‚Ich schaffe den Kurs‘?

IP: Ja, pünktlich [hin]gehen und arbeiten. Ich will Ordnung.

I: Ja, das verstehe ich. Aber meine Frage ist ein ganz klein bisschen anders. Nehmen wir einmal einen Vortrag: Die Frauenärztin, war die interessant für Sie?

IP: Ja, ja.

I: Und was noch? Wie war es im Museum?

IP: Ja, alles interessant.

⁷ Es ist interessant, dass Frau B. die beiden Kurse verwechselt, der Caritas-Kurs findet am Vormittag statt. Dies deutet darauf hin, dass ihr die beiden Kurse gleich wichtig sind. Gemeinsam füllen sie ihren ganzen Tag und die Woche aus. Auf verschiedene Weise befriedigen sie ihr Lernbedürfnis.

⁸ Frau B. verwechselt hier in ihrem Eifer die Zeiten der Kurse, „Lernsprung“ findet vormittags statt.

I: War es im Museum auch interessant?

IP: Ja, ja. Jeden Tag neue Wörter, neuer Platz, neue Menschen, neues Thema. Jeden Tag was anderes. Ja, gut.

I: Aber es gibt doch manchmal Dinge, die Sie schon gewusst haben, also die nicht neu sind.

IP: Immer neue machen. Immer. Sie machen immer neue, ja. (1/2 584-609)“

Neben neuem Wissen und Sprech- und Schreibfertigkeiten sucht Frau B. in „Lernsprung“ nach sozialen Kontakten, um aus ihrer unverschuldeten sozialen Isolation herauszukommen, in die sie aufgrund ihrer Trennung von ihrem Mann gelangt ist. Wie nicht nur die Geschichte von Frau B zeigt, leiden Frauen oft darunter, dass ihnen die Einbindung in traditionell orientierte türkische Familien entzogen wird, wenn sie sich von ihren Partnern aufgrund von Gewalt, Schulden oder anderen Gründen trennen.

Mit ihrer vielfältigen und überdurchschnittlich starken Lernmotivation liegt Frau B. gewissermaßen im Zentrum der Zielgruppe, obwohl sie nach ihren soziodemographischen Daten und ihrer guten formellen Vorbildung eher am Rand zu suchen ist. Die Entscheidung, sie dennoch in den Kurs aufzunehmen, hat sich als richtig erwiesen, da es die Positionierung im Feld der Lernmotivation ist, die diese Teilnehmerin für den Kurs so wertvoll gemacht hat. Frau B. hatte nicht nur in ihrer Lerngruppe eine ausgesprochen positive Wirkung auf die Lernatmosphäre. Sie hat aufgrund ihrer starken Lernmotivation die Einrichtung einer gruppenübergreifenden freiwilligen „Lernecke“ für Frauen, die den Abschluss einer Deutschprüfung anstreben, aktiv mitgetragen. Sie hat potenziell interessierte, aber weniger selbständige Frauen zum „zusätzlichen“ selbständigen Lernen ermutigt. Frau B. ist durch ihre aktive Teilhabe am Lerngeschehen ein besonderes Beispiel für lebendige Partizipation der Teilnehmerinnen am Kursgeschehen.

Frau B. ist ein gutes Beispiel dafür, dass auch Frauen mit längerer Schulbildung einen Basisbildungsbedarf haben können. Dieser liegt bei Frau B. *erstens* in einem ausgesprochenen Bedürfnis, ihr Deutsch so weit entwickeln zu können, dass sie ein Studium in deutscher Sprache erfolgreich absolvieren kann. Für einfache Alltagsdinge reicht ihr Deutsch zwar aus, dennoch entspricht das nicht ihrer subjektiven Vorstellung davon, was sie aus ihrem Leben noch machen will und welchen gesellschaftlichen Platz sie sich in Österreich erringen will. *Zweitens* ergibt sich der Basisbildungsbedarf von Frau B. aus ihrem starken Bedürfnis, ihre familiäre Isolierung als alleinlebende Mutter, getrennt von ihrem chronisch kranken Sohn in der Türkei, und ihre ethnische Isolierung als kurdische Geschiedene unter einer Mehrheit von türkischen Arbeitsmigrantinnen zu überwinden. *Drittens* ergibt sich der Basisbildungsbedarf von Frau B. aus ihrer besonderen Situation als arbeitssuchende Fernstudentin mit familiären Verpflichtungen in ihrem Herkunftsland und einem Informationsmangel über passende Erwerbsangebote.

Vergleicht man die Ergebnisse des Fallbeispiels B. mit dem der Aussteigerin Frau A. (siehe 3.5) so zeigt sich, dass Frauen mit fast vorhandenen Maturakenntnissen in ihrer Muttersprache dann in die Zielgruppe aufgenommen werden sollten, wenn sie

- in ihrer Biographie einen Bildungsabbruch hinnehmen mussten,
- älter sind bzw. ihre Schulausbildung länger zurückliegt,
- Flüchtlinge sind,
- in einer familiär isolierten Situation leben und
- dringend Hilfe bei der Vorbereitung auf und der Suche nach passender Erwerbsarbeit benötigen bzw. ihre Einkommenssituation schwierig ist.

Wie die Erfahrungen des Lernsprungteams zeigen, ist in all diesen Fällen eine Einzelfallprüfung auf der Basis einer erweiterten Zielgruppendefinition für die Entscheidung über eine Kursteilnahme sinnvoll.

3.4. Lerntyp 3: „Selbstermächtigung“ oder „lebenstüchtige Hausfrauen auf Zeit und als Lebenskonzept“

Wie bereits erwähnt, gehören zur Zielgruppe auch Frauen, die zum Zeitpunkt des Kurses oder prinzipiell von sich aus keinen direkten Arbeitsmarktzugang suchen. Damit sind nicht jene Frauen gemeint, die unfreiwillig arbeitslos sind, sondern Frauen, die sich ganz auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter konzentrieren und deren Basisbildungsbedarfe gerade daraus erwachsen. Dies betrifft zum einen meist jüngere Frauen mit kleinen Kindern, für die dennoch eine gewissermaßen vorbereitende Heranführung an den Arbeitsmarkt sinnvoll ist. Dies betrifft zum anderen Frauen unterschiedlichen Alters, zu deren Lebenskonzept es eigentlich nicht gehört, später eine Erwerbsarbeit aufzunehmen, wenn ihre Kinder groß sind. Sie sehen sich als aktive Hausfrauen und Mütter. Basisbildung suchen sie genau für dieses Leben, das sie zunehmend eigenständig, ohne verwandtschaftliche Hilfe leben möchten. Sie suchen weiters Basisbildung, um die in diesen Lebensentwurf bzw. die entsprechende Lebensphase eingeschlossene Verantwortung für die Versorgung ihrer Familie und die Erziehung ihrer Kinder aktiv annehmen zu können. Aus diesem Grunde haben sie in der Regel weder Interesse an der Teilnahme an einem beruflichen Kurzpraktikum noch interessieren sie sich besonders für die Lernangebote in Bezug auf den Arbeitsmarkt. Sie treffen sich allerdings mit den Interessen anderer Teilgruppen der Zielgruppe in Bezug auf alle Lernangebote, die sich auf ihre Fähigkeiten, Tätigkeiten, Interessen und Probleme in der Hausarbeit beziehen.

Das Thema Hausarbeit hat sich insgesamt als ein entscheidender Anker für zielgruppenadäquate Lernangebote für Migrantinnen erwiesen. In jeder der Gruppen mit unterschiedlichem Lernstand konnten Aha-Erlebnisse der Teilnehmerinnen beobachtet werden, dass Hausarbeit als Arbeit gleichwertig mit Erwerbsarbeit betrachtet werden kann

und sollte. Die Beobachtungen in der Gruppenarbeit zeigte, dass die ausführliche Behandlung dieses Themenkreises, das Erlernen bzw. das Erweitern des entsprechenden Wortschatzes, die Formulierung von persönlichen Wünschen und eigenen Fähigkeiten in der Hausarbeit, das Aussprechen der eigenen Vorlieben das Selbstbewusstsein aller Frauen, aber insbesondere auch der Gruppe der Hausfrauen stärkt. Voller Stolz formulieren sie in der Gruppe: „*ich gerne putzen*“ „*ich liebe waschen*“ „*gut bügeln – ich kann bügeln*“, und sie wiederholen die gelernten Wörter auch in der nächsten und übernächsten Stunde voller Freude.

3.4.1. Frau C.: „Umständehalber Hausfrau auf Zeit“ oder „Am Anfang wollte ich aufhören“

Zur Gruppe der Frauen, die Basisbildung als eine allgemeine Selbststärkung suchen, gehört auch Frau C. Sie ist in ihrer Kindheit nicht zur Schule gegangen. Sie ist ca. 40 Jahre alt, geschieden und hat zwei Söhne, von denen der zweijährige, behinderte Sohn bei ihr lebt. Auch um den älteren Sohn kümmert sie sich immer wieder, obwohl er langjährig beim Vater gelebt hat und gegenwärtig ein unstetes Leben führt. Frau C. hat in den Jahren vor der Geburt ihres jüngsten Sohnes ihren Lebensunterhalt durch diverse angelernte Tätigkeiten als Küchenhilfe, Verkaufshilfe und Reinigungskraft erworben. Gegenwärtig betreut sie ihr Kind und besucht den Kurs „Lernsprung“.

Frau C. kann den Kurs nur besuchen, weil in „Lernsprung“ eine fachlich kompetente und interkulturell sensible Kinderbetreuung angeboten wird. Dies gilt für einige Teilnehmerinnen, aber für sie bestehen aufgrund der Behinderung ihres Kindes besondere Anforderungen. Sie hatte daher große Angst, dass ihr Kind Schaden nehmen könnte und gleichzeitig, dass sie dann nicht mehr Lernen könnte. Nach einigen Wochen der Eingewöhnung ist sie schließlich jedoch überzeugt, dass ihr Kind prinzipiell in eine Kindereinrichtung gehen kann und freut sich über die damit für sie selbst verbundene Lebenserleichterung. „Lernsprung“ hat damit für Frau C. eine doppelte Wirkung gehabt, bezogen auf die Kursteilnahme und auf das Vertrauen in öffentliche Kindereinrichtungen für ihren Sohn. Frau C. erzählt:

IP: „Am Anfang wollte ich aufhören. [M.] hat geweint. [M.] hat so viel geweint. Ich konnte gar nicht lernen.

I: Ja, sie konnten gar nicht richtig zuhören und mussten oft rausgehen.“ (...) Warum haben Sie trotzdem weitergemacht?

I: Dann habe ich gesehen, die [Kinderbetreuerin] hat [ihn] so genommen [hält ihr Kind vermeindlich im Arm], [hat] ihn in den Arm genommen. Die war gut zu ihm. Die andere auch, die Schwarze, hat ihn auch so gehalten. Die war auch lieb zu ihm.“

IP: „Da waren Sie beruhigt?

I: Ja.“ (3/3 347- 374)

Frau C. gehört zu jenen Frauen, die eine große Zahl unterschiedlicher sozialer und gesundheitlicher Probleme bewältigen müssen und dadurch sehr stark persönlich belastet sind. Da hier nicht alle ihre Belastungen im Einzelnen dargestellt werden können, muss eine Aufzählung genügen. Frau C. hat nicht nur ein mehrfach behindertes Kleinkind zu betreuen, ihr zweiter Sohn hat seit einiger Zeit Drogenprobleme und sucht die Mutter immer wieder um Hilfe an, gegenwärtig befindet er sich im Krankenhaus. Sie ist in Sorge, dass er dort zu früh entlassen wird. Frau C. hat zudem derzeit keine eigene Wohnung, sie bewohnt die Wohnung einer Verwandten und versucht eine Gemeindewohnung zu erhalten. Frau C. hat wiederholt nicht genügend Geld für die elementare Versorgung ihrer kleinen Familie. Das bereitet ihr Probleme, wenn sie sich für den Kurs mit öffentlichen Verkehrsmitteln bewegen soll. Auch gibt es Tage, an denen sie nicht genug zu essen im Haus hat und um Hilfe ansucht. Sie ist seit einem Jahr in Privatkonkurs und versucht die ihr auferlegten finanziellen Verpflichtungen zu erfüllen. Ihre Hoffnungen richten sich bereits jetzt auf die Zeit nach dem siebenjährigen Verfahren.

Diese Überlagerung komplizierter Lebensumstände erzeugt einen Dauerstress, den sich Frau C. nicht entziehen kann. Dadurch entstehen immer wiederkehrende soziale und psychische Überlastungssituationen. In deren Ergebnis leidet Frau C. inzwischen unter gesundheitlichen Problemen, die ihre Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, aber nicht ihre Motivation für den Kurs untergraben haben. Frau C. befindet sich in einem Teufelskreis zwischen familiärer Verantwortung als alleinerziehende Mutter, persönlicher Überlastung, punktuellen Versagen, Enttäuschungen, Selbstzweifel und Krankheit, den sie jeden Tag aufs Neue durchbricht.

Mit ihrer Lebenssituation und ihren Handlungsressourcen gehört Frau C. zur Zielgruppe der Basisbildungsangebote von „Lernsprung“. Sie kann als Vertreterin jener Teilgruppe angesehen werden, deren Basisbildungsbedarf sehr breit und umfassend ist. Im Zentrum steht der Wunsch nach dem Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen auf der Basis zuvor informell erworbener Sprachfertigkeiten. Diese werden jedoch durch diverse soziale und gesundheitliche Beratungsbedarfe begleitet und situativ auch überlagert. Frau C. bringt eine konkrete Lernmotivation in den Kurs mit, sie möchte ihre Handlungsfähigkeit in Bezug auf die genannten Lebensprobleme stärken, indem sie ihre Schreib- und Lesefähigkeiten verbessert. Diese Lernmotivation wird durch die Passfähigkeit der Angebote und die damit verbundenen positiven Lern- und Selbsterfahrungen in „Lernsprung“ bis zu einem gewissen Grad gefestigt, auch wenn Frau C. am Ende des Kurses noch immer in vielem unsicher ist.

Der Entwicklungsstand von Frau C. am Ende des Kurses verweist auf ein Problem, das gute Kurserfolge für Frauen wie sie in Frage stellen könnte. Frau C. und mit ihr einige andere Teilnehmerinnen sind am Ende der achtmonatigen Kurszeit aufgrund ihrer komplizierten Lebenssituation noch nicht hinreichend persönlich gefestigt. Sie bedürfen zur weiteren Konsolidierung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten eines möglichst direkt anschließenden, weiteren Basisbildungskurses. Andernfalls besteht nicht nur die Gefahr, dass sie gewonnene

Fähigkeiten aufgrund fehlender Übung wieder verlieren. Es besteht vor allem die Gefahr, dass das gewonnene Selbstbewusstsein und die Selbstaktivität wieder schwinden, weil die erreichte Selbstermächtigung bei diesen Frauen noch ein eher fragiles Niveau hat.

Auf die Frage, ob Frau C. auch einen Kurs in einem anderen Stadtbezirk besuchen würde, ist sie nicht sehr begeistert, sagt aber auch nicht direkt ab. Auf Nachfrage räumt sie ein, dass es ihr zu weit dorthin und damit zu anstrengend sei. Am liebsten würde sie „hier“ weiter einen Kurs besuchen. Damit wird deutlich, dass Frau C. durchaus Interesse am Weiterlernen hat. Sie macht aber einen erschöpften Eindruck, offensichtlich fehlt ihr die Kraft, nach Beendigung des Kurses allein eine durch die Betreuerin bereits für sie herausgesuchte passende Lernmöglichkeit selbständig aufzusuchen, organisatorisch auch wirklich zu beginnen und möglicherweise unter verlängerter Wegebelastung auch durchzuhalten. Im gesamten Gesprächsverlauf wird deutlich, dass Frau C. das Ende des Kurses als Verlust sozialer Integration und persönlicher Hilfe wahrnimmt, weil sie ihre eigenen Lernfortschritte als nicht hinreichend bewertet. Sie ist bedrückt. Ausgehend von einem Gesprächsteil zu ihrer Identität und der Frage, ob sie sich aufgrund der Zeit, die sie in Wien gelebt hat, als Wienerin fühlt, zeigt Frau C. wie sehr sie sich aufgrund ihrer mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten als sozial isoliert wahrnimmt, wie sehr sie sich daher auf die Hilfe ihrer Betreuerin angewiesen fühlt.

IP: „Wienerin? Ich bin keine Wienerin. Wienerin [wäre] ich, wenn ich lesen und schreiben [könnte].

I: „Was sind Sie dann?“

IP: „Serbin.“

I: „Aber Ihre Muttersprache ist Rumänisch?“

IP: „Ja, nein, ich bin Serbin.“

I: „Hätten Sie gern die österreichische Staatsbürgerschaft?“

IP: „Ja, aber da muss man lesen und schreiben können.“

I: „Das lernen Sie doch gerade.“

IP: „Da muss man eine Prüfung machen.“

I: „Das können Sie schaffen, sie müssen nur einen neuen Kurs machen.“

IP: „Kann ich, hier?“

I: Nein, dieser Kurs ist zu Ende, aber [ihre Betreuerin] hilft Ihnen bei einem Anschlusskurs.

IP: „Das ist schwer.“

I: „Was ist schwer?“

IP: „Schwer.“

I: Ist Ihnen der Weg dorthin zu weit?“

IP: „Zu weit-“

I: „Soll ich noch einmal mit [ihrer Betreuerin] sprechen, dass sie Ihnen dabei hilft?“

IP: „Mh, ja-“ (3/3 770-788)

Das Fallbeispiel verweist damit auf die Notwendigkeit eines effektiven Schnittstellenmanagements bei der Durchführung von Basisbildungskursen, das auch für Frauen wie Frau C. eine Weitervermittlung in adäquate Anschlussmaßnahmen ermöglicht. Frauen wie Frau C., die aufgrund ihrer belasteten Lebenssituation (noch) nicht die im Erstkurs gewonnenen Informationen und Fähigkeiten in eigenständige Lernorganisation umsetzen können, sind nicht selten. Dies betrifft insbesondere Frauen aus der Alphabetisierungsgruppe. Für sie wäre die Möglichkeit eines zweiten aufbauenden Kursbesuches im gleichen Setting die ideale Lernsituation. Mindestens aber benötigen sie eine intensive individuelle Beratung ihrer Betreuerinnen, um einen sicheren Übergang in einen anderen Kurs zu gewährleisten. Erst durch eine passgerechte Weitervermittlung, die von einigen Teilnehmerinnen zwar sehr selbständig genutzt wird, von Frauen wie Frau C. aber nur mit Hilfe, werden die Lernerfolge von „Lernsprung“ bezogen auf die erworbene Literalität und Selbstermächtigung nachhaltig ausgerichtet.

3.4.2. Frau K.: „Spätes Empowerment“ oder „Lernfreudige Hausfrau und Mutter“

Zur Gruppe der Frauen, die vielfältige Lernbedürfnisse mit dem Bedürfnis nach allgemeiner Lebenshilfe verbinden, gehört auch Frau K. Sie ist 50 Jahre alt. Sie ist verheiratet und lebt gemeinsam mit ihrem Mann in Wien. Sie hat fünf inzwischen erwachsene Kinder. Frau K. lebt seit mehr als 20 Jahren in Österreich und hat seit Mitte der 1990er-Jahre die österreichische Staatsbürgerschaft. Ungeachtet dessen spricht sie bei Kursbeginn kaum Deutsch, obwohl sie zu Beginn ihrer Niederlassung in Österreich über ein halbes Jahr in einer Fabrik gearbeitet hat. In ihrem Herkunftsland, der Türkei, konnte Frau K. keine Schule besuchen. In Österreich hat sie erst vor etwa zwei Jahren einen dreimonatigen Deutschkurs absolviert und minimale Buchstabenkenntnisse mitgenommen, schreiben konnte sie kaum. Sie hatte aber offensichtlich durch diesen kurzen Vorläuferkurs Lust am Lernen gewonnen, sodass sie sich sofort nach Bekanntwerden des Angebotes von „Lernsprung“ gemeinsam mit einer Freundin angemeldet hat.

Frau K. gehört mit ihrem Alter gerade noch zur Zielgruppe und man könnte sich fragen, ob der begehrte Kursplatz nicht an eine jüngere Migrantin vergeben werden sollte. Frau K. wurde aufgrund ihrer starken Lernmotivation im Clearing aufgenommen und gewissermaßen als Geste der nachholenden Integrationschance. Der Kurserfolg von Frau K. gibt der Teamentcheidung recht.

An Frau K. zeigt sich, dass ein Teil der Zielgruppe für Basisbildungsangebote für Migrantinnen jahrelang ohne oder mit minimalen Deutschkenntnissen auskommt. Diese Frauen leben quasi im Verborgenen und meistern ihr Leben und ihre Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder ohne öffentliche Aufmerksamkeit. Erreicht sie allerdings ein niederschwelliges Basisbildungsangebot wie „Lernsprung“, so gewinnen diese Frauen Selbstvertrauen und nicht selten Lust am Lernen. Ein wichtiger Schritt zur systematischen

Entwicklung ihrer Literalität ist damit getan. Werden daran anknüpfend weitere passende Basisbildungsangebote angeboten, so werden solche Frauen aktiv und gehen weitere Schritte auf ihrem persönlichen Bildungsweg. Wie weit sie dabei kommen, hängt davon ab, welchen Bildungsherausforderungen sie persönlich ausgesetzt sind und wie sie diese in eine persönliche Lernmotivation umsetzen. Weiters hängt es davon ab, wie sie ihre Lernressourcen unter besonderer Belastung aufrechterhalten und weiterentwickeln können und ob sie passende Lernangebote finden, die sie in ihren Bildungsaktivitäten bestärken und begleiten.

Frau K. gehört zu jenen Frauen, die nur unter starker persönlicher Unterstützung lernen können. Sie leidet unter gravierenden gesundheitlichen Problemen an Magen, Wirbelsäule, inneren Organen, der Psyche u.a.m. Sie ist bei mehreren FachärztInnen in Behandlung. Sie glaubt, dass die österreichischen ÄrztInnen ihr entweder nicht helfen können oder ihre muttersprachliche Begleiterin bei Arztbesuchen ihre Beschwerden nicht richtig erklärt. Daher möchte sie sich selbst auf Deutsch erklären können, um besser behandelt zu werden. Anfangs schien es, als ob ihre gesundheitlichen Belastungen es nicht erlauben würden, dass sie erfolgreich über die gesamte Kurszeit teilnehmen könnte. Sie musste oft zum Arzt und hat deshalb nur sehr langsam gelernt. Frau K. ist dennoch geblieben. Sie erzählt (mehrmals), dass ihre Kinder sagen: „*Der Kurs ist für Dich wie eine Therapie.*“ Das nimmt Frau K. offensichtlich auch selbst wahr, die Kursteilnahme stärkt ihr Selbstbewusstsein, erweitert ihren Lebenshorizont und verbindet sie mit Frauen, die sie anders nie kennengelernt hätte.

In besonderer Weise nutzt Frau K. die im Kurs angebotenen persönlichen Beratungen, um verschiedene gesundheitliche Probleme anzusprechen und sich Hilfe zu holen. Eine wichtige Ursache dafür, dass Frau K. trotz großer gesundheitlicher Probleme den Kurs nicht vorzeitig abgebrochen hat, liegt darin, dass sie zu jenen Teilnehmerinnen gehört, die ihre Lernmotivation unter Mithilfe einer Übersetzerin in ihrer Primärsprache (Türkisch) von Anfang an klar benennen konnten. Sie sagte bereits in ihrem Clearing-Gespräch vor Kursbeginn, dass sie gern „*allein zum Arzt gehen*“ und „*alles selbst erledigen*“ möchte.

Diese konkrete Lernmotivation hat Frau K. über die gesamte Kurszeit geleitet, auch dann, wenn sie mit akuten gesundheitlichen Problemen konfrontiert war. Am Ende des Kurses hat Frau K. ihre selbstgesteckten Lernziele erreicht. Sie kann nun erstmalig in ihrem Leben Straßenbahnschilder lesen, um an der richtigen Haltestelle auszusteigen, wie sie in einer Abschlussrunde erzählt, in der die Frauen über ihre persönlichen Lernerfolge in der Gruppe berichten sollen:

I: „Frau K., was können Sie jetzt, was Sie vor dem Kurs allein nicht konnten?

IP: Schild, Bahn, lesen.

I: Oh, Sie können jetzt die Schilder von der Straßenbahnbahn allein lesen?

IP: Ja. Schild, Straßenbahn, ich lesen [Sie schaut die Evaluatorin stolz an].

I: Das ist ja wunderbar, da sind Sie sicher stolz darauf.

IP: Ja, ja.

I: Da sind wir alle stolz darauf, nicht wahr? [Die Frauen murmeln zustimmend.]“ (P1/3, 210-216)

Frau K. erzählt auch, dass sie nunmehr auch dem Arzt allein sagen könne, wo es ihr weh tut. Ihrer persönlichen Beraterin hat sie einmal erzählt, dass sie beim Arzt gesessen und die Wartezeit dazu genutzt hat, die Aufschrift der Tür zu lesen. Zu ihrer großen Überraschung wusste sie danach zum ersten Mal ganz allein, in welche Tür sie gehen musste. Die Trainerin hat sie darin bestärkt, diese Lesetechnik immer wieder beim Arzt zu üben und darüber hinaus auch in anderen Alltagssituationen anzuwenden. Das hat Frau K. ganz offensichtlich getan, weil sie *erstens* eine klare Lernmotivation mitgebracht hat, weil diese *zweitens* in den Kursstunden durch lebensweltbezogenes Lernen bestärkt wurde und weil sie *drittens* durch die Trainerinnen alltagstaugliche Lerntipps erhalten und genutzt hat. Der Kurs hat somit auf vielfältige Weise die Lernmotivation von Frau K. gestärkt und vertieft.

3.5. „Kursaussteigerin“ oder „zwischen Basisbildung und Deutschkurs“: Frau A. und Frau U.

Frau A. nimmt unter den interviewten Frauen eine Sonderstellung ein. Sie ist relativ frühzeitig aus dem Kurs ausgestiegen. Sie ist ein Fallbeispiel dafür, dass ungeachtet intensiver Clearing-Gespräche sich eine gewisse Drop-Out-Quote nicht vermeiden lässt. Manche Frauen werden sich erst im Kursverlauf genau über ihre persönlichen Bildungsbedarfe richtig klar, andere hoffen, genügend passende Angebote für sich entnehmen und den Rest „überstehen“ zu können. Passen die mitgebrachten und anfänglich teils vage formulierten Bildungsbedarfe nicht hinreichend zum Angebot des angebotenen Basisbildungskurses, so verlassen diese Frauen den Kurs vorzeitig. Das war in „Lernsprung“ im ersten Kurszyklus aufgrund geringer Clearingerfahrungen relativ häufig, in den nachfolgenden Kurszyklen hingegen zunehmend seltener der Fall.

Wie in Abschnitt 5.1 gezeigt wird, ist es sehr gut gelungen, die Zielgruppe für die Basisbildung anzusprechen und die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen auch erfolgreich bis ans Ende des Kurses zu begleiten. Es liegt in der Natur der Zielgruppe, dass dies nicht zu 100% möglich ist. Es gibt einige Frauen, die den Kurs vorzeitig abgebrochen haben, ohne dass ein den Lernzielen positiv zuzurechnender Grund wie der einer Arbeitsaufnahme zu verzeichnen war.

Frau A. ist eine der Abbrecherinnen. Das Interview mit ihr fand nach ihrem Ausscheiden statt und diente dem Team, die Ursachen zu analysieren und zukünftigen unbegründeten Ausstiegen vorzubeugen. Frau A. ist Türkin. Sie ist Ende 20, verheiratet und hat drei Kinder.

Sie selbst ist Hausfrau und ihr Mann arbeitet in einer Reinigungsfirma. Frau A. hat wie ihr Mann seit 6 Jahren die österreichische Staatsbürgerschaft. In der Türkei hat sie 9 Jahre die Schule besucht. Sie kann sich bereits gut auf Deutsch verständigen. Zuvor hatte sie bereits einen Deutschkurs besucht, den sie aber aufgrund einer Schwangerschaft nach drei Monaten abgebrochen hat. Frau A. wurde in die fortgeschrittene „grüne Lerngruppe“ aufgenommen, da sie bereits die A2-Prüfung abgelegt hatte. Sie hatte sich bei „Lernsprung“ beworben, um ihre Deutschkenntnisse allgemein weiter zu verbessern. Eine Erwerbsarbeit suchte sie zu Beginn des Kurses nicht, da sie sich in Karenz befand.

Frau A. hat die Kinderbetreuung von „Lernsprung“ in Anspruch genommen und hatte dabei Eingewöhnungsprobleme ihrer Tochter. Zudem äußerte sie sich mehrfach unzufrieden über das Lerntempo „in Lernsprung“ sowie darüber, dass „zuviel Türkisch gesprochen“ wurde. Die angebotenen Ausflüge und die Bewegungsangebote sah sie als Hindernis für das von ihr angestrebte Lerntempo an: *„Zwei Tage Deutsch ist zu wenig, ich möchte 5 Tage Deutsch lernen. Ich habe Turnen und Bewerbungstraining gemacht, das brauche ich nicht. Deutsch ist das, was ich brauche.“* Es wird deutlich, dass Frau A. eher einen komplexen Deutschkurs gesucht hatte und in Ermangelung dessen das Basisbildungsangebot ergriffen hat.

Insgesamt hat sich im Kursverlauf nach und nach ein Bündel an Gründen angehäuft, die Frau A. schließlich zu einem Abbruch des Kurses bewegt haben. Grundsätzlich war sie latent unzufrieden mit der für sie zu geringen Anzahl an Deutschstunden. Ihre Hauptmotivation für die Kursteilnahme ist eine spätere mögliche Aufnahme einer Arbeitstätigkeit durch ein gutes mündliches Deutsch und ein entsprechend gestärktes Selbstbewusstsein, in allen Situationen frei Deutsch zu sprechen.

Frau A. wollte mit ihren Deutschkenntnissen vor allem schnell vorankommen. Gleichzeitig suchte auch sie institutionelle Unterstützung bei der Suche einer passenden Arbeitsstelle. Am liebsten wollte sie Kindergartenhelferin werden. Ihr ist klar, dass sie dazu ihre Deutschkenntnisse und ihre Sprechfertigkeiten noch deutlich steigern muss. Mit dieser eher ungeduldigen Erwartung hat sie den Kurs begonnen, diese Erwartung ist nicht erfüllt worden.

Frau A. schätzt ein, dass sie bei „Lernsprung“ zwar einiges gelernt hat, aber insgesamt ist sie „eher nicht zufrieden“ mit ihrem Lernerfolg. Nach ihrer eigenen Einschätzung ist ihr Selbstbewusstsein nicht gewachsen. Sie hat im Kurs zwar Freundinnen gefunden, aber sie wird diese wahrscheinlich nicht mehr treffen. Frau A. hat sogar die Namen der Freundinnen aus dem Kurs kurz nach dessen Verlassen wieder vergessen. Insgesamt ist ihre Bilanz über ihre Teilnahme bei „Lernsprung“ weniger gut, da sich die Kursangebote entgegen ihren Erwartungen als nicht hinreichend passfähig zu ihrem Basisbildungsbedarf erwiesen. Dabei ging es ihr weniger um die Bildungsstufe als vielmehr um das Tempo der Deutschausbildung, alle anderen Angebote hatten für sie wenig Bedeutung.

Anders liegt der Fall bei Frau U. Sie ist eine der Teilnehmerinnen, die den Kurs zwar nicht verlassen haben, aber kurz davor standen. Frau U. ist Anfang 40, alleinstehend und hat ein Kind. Sie ist seit 9 Jahren in Österreich. Frau U. kam mit einer eher allgemeinen Lernorientierung in den Kurs. Sie wollte vor allem ihre unfreiwillige soziale Isolation überwinden und beim Deutsch Lernen Spaß mit anderen Frauen haben. Frau U. gehört zu jenen Frauen, die so gut wie keinen externen Lerndruck erleben. Sie spricht recht gut Deutsch, allerdings fehlen ihr einige Schreib- und Lesefertigkeiten. Mit ihren Sprachkenntnissen kommt sie bisher im Alltag ganz gut zurecht. Was ihr vor allem fehlt, sind anregende soziale Kontakte und vielleicht eine soziale Aufgabe jenseits ihrer Verantwortung als Mutter. Aber darüber reflektiert sie nicht.

Frau U. nimmt die Teilnahme am Kurs eher leicht, sie kommt mehrmals zu spät, manchmal fehlt sie. Sie gehört zu den Teilnehmerinnen, deren Handy auch im Unterricht öfter angeschaltet ist. Im Interview wird deutlich, dass Frau U. sich bewusst ist, dass sie ihre Lernaufgaben nicht genügend erfüllt und dass sie manchmal auch die anderen Frauen stört. Sie möchte sie nicht stören und eigentlich möchte sie auch lernen, aber es fehlt ihr häufig der innere Anreiz. Aufgrund der geringen Lernerfolge ist Frau U. mit sich sehr unzufrieden, aber es fällt ihr schwer, sich selbst zu disziplinieren. Auch das Kursteam hat wenige Möglichkeiten, diese Frauen zu einer disziplinierten Teilnahme und zu einer aktiveren Mitarbeit zu bewegen. Die Trainerinnen beraten regelmäßig, ob Frauen mit Disziplinproblemen aus dem Kurs abgemeldet werden sollen. Entscheidungen über eine Abmeldung gingen immer mehrfache Analysen des Teams und Klärungsgespräche mit den Frauen voraus. Jede Entscheidung pro oder contra ist eine Einzelentscheidung.

Die Fallbeispiele potenzieller bzw. realer Drop-Out-Kandidatinnen durch mangelnde subjektive Basisbildungsbedarfe zeigen, dass einerseits eine genaue Erhebung von Lernmotivationen potenzieller Interessentinnen den Erfolg der Kurse stark beeinflusst. Frauen mit reinem Sprachkursinteresse werden so gar nicht erst aufgenommen. Andererseits zeigt sich, dass auch Frauen mit einseitiger oder eher schwächerer Bildungsmotivation durch die Teilnahme aktiviert werden können.

3.6. Erste Schlussfolgerungen aus den Fallbeispielen

Insgesamt wird an den dargestellten Fallbeispielen deutlich, dass die Zielgruppe in ihrem Kern durch das Vorhandensein eines ausgeprägten intrinsischen Lernantriebs gekennzeichnet sein muss. Ob die persönliche Lernmotivation eher funktional oder eher allgemein persönlichkeitsstärkend ausgerichtet ist, ist dabei nicht entscheidend. Entscheidend ist hingegen, dass die persönliche Lernmotivation nicht durch externe Anreize ersetzbar ist. Die Grenze der Zielgruppe wird auf der Ebene der Lernmotivation erreicht,

wenn die Frauen, nicht mehr regelmäßig am Kurs teilnehmen oder das Lernen der anderen Teilnehmerinnen anderweitig wiederholt stören.

Die Zielgruppe für „Lernsprung“ wird demnach nicht einfach durch Alter, Geschlecht, Status, Lernvorerfahrungen bis zur Pflichtschule sowie externe Lernanforderungen bestimmt, die aus dem zu bewältigenden Alltagsproblemen erwachsen. Die Basisbildungsbedarfe der Zielgruppe müssen sich in einer hinreichend ausgeprägten persönlichen Lernmotivation widerspiegeln, da sie andernfalls nicht die Kraft aufbringt, die Anstrengungen eines mehrmonatigen Kursbesuches auf sich zu nehmen. Der Basisbildungsbedarf der Zielgruppe ist somit letztlich eine subjektive Größe. Er kann nicht allein von außen bestimmt werden, etwa so: Frau A., Frau D. oder Frau U. haben einen Basisbildungsbedarf: ihnen fehlen die und die Schlüsselkompetenzen, sie brauchen einen Basisbildungskurs. Diese Analysen können nur eine Voraussetzung zur Bestimmung von Basisbildungsbedarfen sein. Der individuelle Basisbildungsbedarf muss durch die Frauen selbst wahrgenommen, geäußert und in Lernaktivitäten umgesetzt werden. Allerdings zeigt die überwiegende Mehrheit der Gespräche und Beobachtungen, dass dieses das kleinere Problem ist. Es finden sich nur wenige Frauen, deren Lernmotivation in den Clearing-Gesprächen überschätzt wurde und die dann vorzeitig ausstiegen. Eher ist der Basisbildungsbedarf dieser Migrantinnen größer als die bisher zugänglichen niederschweligen Angebote. Das betrifft die Größe der Gruppe ebenso wie den Bedarf nach mehrstufigen Basisbildungskursen und der Möglichkeit im gleichen Setting ein individuell befriedigendes Basisbildungsniveau zu erreichen.

Weiters zeigen die Interviews im Rahmen der begleitenden Evaluierung, die Heterogenität der Zielgruppe in Bezug auf Lernmotivation und Lernniveau. Schließlich wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen nicht nur Basisbildungsangebote sucht, sondern zugleich, und manche sogar zuerst, eine begleitende sozialarbeiterische Beratung und Hilfe bei der Lösung diverser Lebensprobleme benötigen. Das betrifft eigene gesundheitliche Belastungen und Krankheiten der Kinder bzw. von anderen Angehörigen ebenso wie soziale Probleme, etwa Wohnungsprobleme, Schulden, Arbeitslosigkeit u.a.m. Die Entlastung durch die persönliche Beratung und institutionelle Hilfe, ist für eine große Gruppe eine entscheidende Voraussetzung, dass sie den Kurs erfolgreich besuchen und beenden können. Damit werden Ergebnisse aus der Evaluierung anderer Basisbildungskurse bestätigt, die die Bedeutung des Zusammengehens von Lernangeboten und Beratung bereits früher belegt haben (vgl. Steiner et al. 2010 und 2011) Nicht zuletzt belegen die Fallbeispiele die Notwendigkeit eines systematischen Schnittstellenmanagements, das es den Migrantinnen ermöglicht, die begonnenen Bildungswege möglichst ohne Zeitverluste fortzusetzen und dort wo es nötig ist, auch eine weiterführende Sozial- oder Gesundheitsberatung zu sichern.

4. Evaluierung der Kurswirkungen

Bezogen auf die Ebene der Kurswirkungen auf die Entwicklung der Teilnehmerinnen kann das Projekt „Lernsprung“ als sehr erfolgreich eingeschätzt werden. Als Bewertungsmaßstäbe wurden folgende Indikatoren genutzt (Definitionen siehe Kapitel 2):

1. Zahl der Kursteilnehmerinnen
2. Kursnachfragen
3. Erfolgsquote / Drop-Out-Quote
4. Zahl vorzeitiger Vermittlungen
5. Zahl der Praktikums-Teilnehmerinnen
6. Selbstermächtigung
7. Wissen
8. Selbstvertrauen
9. Sozialkontakte/Überwindung sozialer Isolation
10. Kurszufriedenheit.

Im Folgenden werden die ermittelten Daten zu diesen Erfolgsindikatoren dargestellt und bewertet.

4.1. Heterogen zusammengesetzte Zielgruppe nachhaltig erreicht

Hohe Zahl an Kursteilnehmerinnen

Am Projekt „Lernsprung“ haben im Zeitraum April 2012 bis Mai 2014 insgesamt 122 Frauen aus 20 verschiedenen Herkunftsländern teilgenommen (vgl. Rohm/Sarikaya 2014, 10⁹). Damit wurde das ursprüngliche Teilnahmeziel deutlich überschritten. Dies war möglich durch eine zielgruppennahe Akquise, durch eine überdurchschnittliche Gruppengröße bis 12 Frauen teils auch in der Alphabetisierungsgruppe sowie durch insgesamt 12 Nachbesetzungen von Kursplätzen, wenn Frauen vorzeitig aus dem Kurs ausschieden (CarBiz ED Wien 2014, 3). In der Projektleitung wurde dieses Ergebnis schlussendlich ambivalent bewertet. Als positives Resultat wird gesehen, dass eine hohe Zahl an Frauen erreicht wurde. Das Team wollte möglichst vielen Migrantinnen eine Bildungschance geben und hat dafür die eigenen Ressourcen nicht geschont. Gemessen an den eigenen Qualitätszielen, wird inzwischen insbesondere in der Alphabetisierungsgruppe eine Gruppengröße von 8-10 Frauen angestrebt. Vor dem Hintergrund der nachfolgend dargestellten Kurswirkungen aus der Sicht der Teilnehmerinnen, kann die hohe Kursbeteiligung durch die Evaluierung als positiv bewertet werden. Eine Gruppengröße von

⁹ Bei Fertigstellung des Evaluierungsberichtes lag der Endbericht des Projektträgers noch nicht vollständig vor, daher sind die Daten einer Vorabpräsentation entnommen.

10 Frauen erscheint nach der Beobachtung der Gruppenarbeit als optimal. In der Alphabetisierungsgruppe lässt die Verkleinerung der Lerngruppen auf 8 Frauen bei zwei Trainerinnen eine weitere Effektivierung der Lernarbeit erwarten.

Nachhaltige Nachfrage der Zielgruppe nach „Lernsprung“

Der Erfolg des Kurses zeigt sich nicht allein an der hohen Zahl der Kursteilnehmerinnen, sondern auch in einer anhaltenden Nachfrage. Die Nachfrage nach Kursplätzen steigerte sich im Projektverlauf, sodass viele Frauen, deren Basisbildungsbedarf im Clearing belegt wurde, aufgrund der begrenzten Kapazität nicht aufgenommen werden konnten. Es kommen zunehmend Frauen, die genau das Kursangebot von „Lernsprung“ suchen. In den Communities hat sich herumgesprochen, dass im Projekt eine subjektiv bestärkende und alltagsbezogene Lernatmosphäre herrscht und dass Lernarbeit durch individuelle Beratung sowie durch Praktikumsplätze zur Berufsorientierung ergänzt wird. Es ist genau diese Mischung von alltagsorientiertem Lernen und Beratung, die dieser Zielgruppe die Kraft gibt, einen Lerneinstieg zu wagen oder einen entscheidenden Schritt in der eigenen Lernbiographie zu gehen. Ausdruck der großen Nachfrage ist die stetig wachsende Warteliste von Interessentinnen. Im ersten Kurszyklus meldeten sich 96 Interessentinnen, im zweiten bereits 119, im dritten Kurs wurde die Aufnahme auf die Warteliste aufgrund der ungeklärten Finanzierung für einen weiteren Kurs gestoppt, um den Frauen keine unrealistischen Zusagen zu machen. Nach Wiedereröffnung der Warteliste meldeten sich in zwei Monaten bereits 47 Interessentinnen an (CarBiz 2014, 2f). Es ist zu erwarten, dass mittelfristig die Nachfrage der Zielgruppe nach Basisbildungsangeboten nach dem Modell von „Lernsprung“ weiter wachsen wird.

Nationale Heterogenität der Zielgruppe erreicht

Bezogen auf die Herkunftsländer der Zielgruppe wurde das Ziel, die große Heterogenität der Zielgruppe zu erreichen, ebenfalls sehr gut erreicht. Die größten Gruppen unter den 20 Herkunftsländern bildeten in der Rangfolge Frauen aus der Türkei und Afghanistan (Rohm/Sarikaya 2014, 11). Eine Mittelgruppe wurde nach der Anzahl der Teilnehmerinnen durch Frauen aus Serbien, Somalia, der Russischen Föderation, Bulgarien, China und Nigeria gebildet. Alle anderen Herkunftsländer wurden in den ersten drei Kurszyklen von „Lernsprung“ geringfügig besetzt. Damit wurden sowohl Frauen der traditionell großen Migrantinnengruppen in Österreich als auch aktuell wachsende Gruppen sehr gut erreicht. Die Akquise bewährt sich somit an der Herkunftsstruktur von Migrantinnen mit Basisbildungsbedarf in Österreich und lässt erwarten, dass sich das Team auch auf Veränderungen in den Migrationsströmungen einzustellen vermag.

Soziodemographische Heterogenität der Zielgruppe erreicht

Die Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ bilden die Heterogenität der Zielgruppe sehr gut ab. Nach Berechnungen der Caritas verteilen sich die Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ relativ ausgeglichen auf die Altersgruppen der Zielgruppe bis 50 Jahre. Darunter sind 32 Frauen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren, 47 Frauen im Alter zwischen 30 und 39 Jahren und 35

Frauen im Alter zwischen 40 und 49 Jahren. Zusätzlich wurden 2 Frauen unter 20 Jahren und 6 Frauen im Alter 50plus aufgenommen (Rohm/Sarikaya 2014, 12).

Dieses flexible Aufnahmemanagement, das Ausnahmen von der zuvor klar definierten Zielgruppe zulässt, hat sich im Kursverlauf bewährt. So zeigen die Daten, dass die Ausnahmefälle, also junge Frauen, von denen angenommen wird, dass sie besser in jugendlichen Lernsettings lernen, sowie Frauen über 50 mit geringen Erwerbsaspirationen, den Kurs überdurchschnittlich zielstrebig besuchten und erfolgreich beendeten. Der Anteil der erfolgreichen Kursabschlüsse in beiden Ausnahmegruppen war signifikant höher als in den Altersgruppen, die der Zielgruppe systematisch zugerechnet wurden. Es gilt also nicht, dass ältere Migrantinnen, die lebenslang als Hausfrauen tätig waren, i.d.R. weniger lerninteressiert sind als Frauen im erwerbsfähigen Alter. Vielmehr haben auch die qualitativen Interviews belegt, dass diese Frauen ihre Lernchance sehr aktiv wahrnehmen. Allerdings lernen sie häufig zur Stabilisierung ihrer familiären Lebenssituation und zur persönlichen Anregung und Bereicherung und selten fokussiert auf eine späte Erwerbsaufnahme (siehe Kapitel 3). Bei den jüngeren Frauen sind aufgrund der geringen Zahl keine systematischen Aussagen sinnvoll, die Einzelfälle lassen jedoch vermuten, dass für die Altersgruppe unter 20 Jahren Lernsettings mit Gleichaltrigen zwar angemessen sind, aber Ausnahmen bei starker Bindung innerhalb einer Herkunftsgruppe ebenso erfolgreich sein können. Für die Gruppendynamiken hat sich, wie die teilnehmenden Beobachtungen zeigen, die Teilnahme sowohl jüngerer als auch über 50-jähriger Frauen als anregend erwiesen. In den Gruppen wurden sie von allen Frauen auf eine ganz selbstverständliche Weise als lernberechtigt wie alle anderen wahrgenommen. Dies zeigt, dass die Frauen unbewusst einem sehr breiten Basisbildungsbegriff folgen, der vom universellen Recht auf lebenslanges Lernen für alle gespeist wird und der funktionales Lernen ebenso einschließt wie Lernen zur Bewältigung des Alltagslebens und zur individuellen Bereicherung der Lernenden.

Nach der formellen schulischen Vorbildung, die die Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ in den Basisbildungskurs mitgebracht haben, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 1: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Schulbildung

Schulbildung Teilnehmerinnen „Lernsprung“	[%]
keine Schule	23
1-5 Jahre Schule	34
6-8 Jahre Schule	22
9 Jahre Schule und mehr	21
Gesamt	100

Quelle: Rohm/Sarikaya 2014, 13, eigene Darstellung

Der vergleichsweise hohe Anteil von Frauen mit 9 und mehr Schuljahren liegt außerhalb der definierten Zielgruppe (siehe Tabelle 1). Ein Teil dieser Frauen wurde im ersten Kurs aufgenommen, als die Akquise aufgrund der Rahmenbedingungen sehr kurzfristig und ohne Vorerfahrungen durchgeführt wurde. In den beiden Folgezyklen wurde hier eine genauere Bewertung vorgenommen. Frauen mit dieser formellen Vorbildungsstufe wurden dennoch in den Basisbildungskurs aufgenommen, wenn sie konkrete Aufnahmebedingungen erfüllten. Dazu gehörten folgende Gründe:

- Bildungsunterbrechungen bereits im Herkunftsland (gefährliche Schulwege u.a.m.)
- unfreiwillige Unterbrechung der individuellen Bildungskarriere durch Migration und starke Bildungsaspiration
- kleinere Lernschritte für Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (bei Traumatisierung o.ä.)
- österreichischen Hauptschulabschluss angestrebt, aber einige Voraussetzungen für den unmittelbaren Beginn eines entsprechenden Kurses fehlen.

Die Berechnungen ergeben keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Beteiligung und den erfolgreichen Abschluss in Bezug auf die mitgebrachten formellen Bildungsvoraussetzungen. Es zeigt sich, dass ein erfolgreicher Kursabschluss bei Frauen mit mehr als 8 Schuljahren Vorbildung leicht über dem Durchschnitt aller Altersgruppen liegt. Deutlicher über dem Durchschnitt liegt er bei Frauen die 1 bis 4 Jahre zur Schule gegangen sind. Insgesamt hat sich die Beteiligung von Frauen mit einer höheren formellen Vorbildung bei gleichzeitiger starker Basisbildungsmotivation in den Gruppen und im gesamten Kursklima als befruchtend erwiesen. Diese Frauen waren teils Vorbilder für Frauen mit geringerer formeller Vorbildung, teils haben sie Hilfestellung beim Lernen oder beim Verständnis von neuem Wissen gegeben. Eine genaue Prüfung der konkreten Basisbildungsbedarfe von Frauen mit migrationsbedingt abgebrochenen Bildungskarrieren sowie ihrer fokussierten Lernmotivation erscheint für die zukünftige Arbeit sinnvoll, um die begrenzten Kursplätze gezielt, aber durchaus auch einzelfallbezogen zu vergeben. Hier sind weitere Analysen und Entwicklungsarbeit geboten.

Weiters sind mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen beim AMS gemeldet. Das betrifft 57% (Rohm/Sarikaya 2014, 16). Der hohe Anteil an AMS-gemeldeten Migrantinnen wird u.a. durch eine enge Zusammenarbeit des Projektteams mit dem AMS positiv beeinflusst. Es gibt nicht nur eine permanente Ansprechperson beim AMS, sondern vor allem regelmäßige wechselseitige Informationen und eine rasche Absprache bei der Bewältigung von Fragen und Problemen. Zudem wurden vor jedem Kursbeginn speziell für Interessentinnen, die beim AMS gemeldet sind, Tage der offenen Tür durchgeführt, sodass dieser Teil der Zielgruppe systematisch erreicht und informiert wurde. Von den beim AMS gemeldeten Personen bezogen 19% zum Zeitpunkt der Kursteilnahme Arbeitslosengeld. Erwartungsgemäß höher ist aufgrund der sozialen Situation der Zielgruppe der Anteil der Bezieherinnen einer bedarfsorientierten Mindestsicherung. Er betrug insgesamt 47% der Teilnehmerinnen (Rohm/Sarikaya 2014, 16f). Die hohe Zahl an Leistungsbezieherinnen in dieser Zielgruppe

macht die Bedeutung der Basisbildung als Grundlage für die Berufsorientierung und Vorbereitung auf die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit augenfällig. Zu beachten ist jedoch der hohe Anteil an Frauen in den Altersgruppen, die durch Familienbildung und Kinderziehung gekennzeichnet sind sowie an älteren Frauen über 50 Jahre, die gegenwärtig allgemein nur geringe Chancen am Arbeitsmarkt haben. Stellt man diese heterogene Zusammensetzung der Zielgruppe und ihrer Lebensbedingungen in Rechnung, so wird deutlich, dass Basisbildungsangebote wie das von „Lernsprung“ in Bezug auf den Lerninhalt „Berufsorientierung“ einen mittelfristigen Wirkhorizont einbeziehen müssen und nicht allein auf unmittelbare Vermittlungserfolge rekurrieren sollten.

Hohe Zahl an Clearinggesprächen

Für die Akquise der Kursteilnehmerinnen wurden insgesamt 198 Clearinggespräche durchgeführt. Anschließend wurden mit 76 Frauen, die als der Zielgruppe zugehörig bewertet worden waren und die bereits lesen und schreiben konnten, schriftliche Lerneinstufungen vorgenommen. Die deutlich höhere Zahl an Clearings gegenüber den schließlich angenommenen Teilnehmerinnen belegt zum einen den hohen Ressourceneinsatz, der notwendig ist, um eine der Zielgruppe angemessene heterogene Kurszusammensetzung zu gewährleisten. Sie belegt zum anderen das hohe Engagement des Projektteams. Das eigentliche Entwicklungsziel lag jedoch in der Qualität der Clearings, deren Bedeutung für die Qualität der Basisbildungsarbeit vom Projektteam Beachtung fand.

Hohe Erfolgsquote bei Kursteilnahme und Zahl vorzeitiger Vermittlungen

Im Vergleich zu anderen Basisbildungskursen erbringt „Lernsprung“ gute Erfolge. Die Evaluierung von Basisbildungsangeboten im Rahmen von „ESF Beschäftigung — im Bereich Erwachsenenbildung“ erbrachte laut Zwischenbericht eine durchschnittliche Abbruchquote von 22% (Steiner et al. 2011, 222). Diese Angaben beziehen sich auf Teilnehmerinnen, denen vom Träger die erfolgreiche Teilnahme bestätigt wurde (Zertifikat) plus Teilnehmerinnen, die Prüfungen absolviert und Sprachdiplome erhalten haben. Die Daten erfassen den Durchschnitt von Kursteilnehmerinnen mit und ohne Migrationshintergrund. Beim Vergleich mit diesen Daten ist zu beachten, dass in der ESF-Evaluierung 11% Missings verzeichnet wurden, die Daten für „Lernsprung“ hingegen jeden einzelnen Abbruch dokumentieren. In „Lernsprung“ haben von den 122 Kursteilnehmerinnen 74% den Basisbildungskurs planmäßig beendet oder wurden vorzeitig in eine Erwerbsarbeit oder in einen weiterführenden Kurs vermittelt. Dies entspricht der Klassifikation „Zertifikat“ der ESF-Evaluierung. Unter den zertifizierten Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ sind auch 12 Frauen, die aufgrund einer Nachbesetzung später den Kurs begonnen haben. Insgesamt hat fast Dreiviertel der Teilnehmerinnen, den Kurs erfolgreich abgeschlossen. In Vergleich mit den in der ESF-Evaluierung erhobenen Daten speziell zu Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund, die 30% Kursabbrüche umfassen, gehört „Lernsprung“ mit ca. 26% zu den Kursen erfolgreicher Träger (vgl. Steiner et al. 2011, 226f).

In der Regel wird der Kurserfolg an geringen Drop-Out-Quoten bzw. an einer hohen Verbleibdauer in den Kursen gemessen. Die Verbleibdauer wurde im Einzelnen nicht erhoben, die Ausstiegsgründe schon. In der begleitenden Evaluierung von „Lernsprung“ wird zur Bewertung des Kurses die Erfolgsquote präferiert, da bei der Zielgruppe vorzeitige Kursausstiege aufgrund der hohen gesundheitlichen und sozialen Belastungen nicht zu vermeiden sind. Der Blick auf die erfolgreich abschließenden Kursteilnehmerinnen ist hingegen von vornherein positiv. Dafür ist die Definition positiver Kursabschlüsse bedeutsam. In der Begleitevaluierung wird, wie oben bereits beschrieben, der erfolgreiche Kursabschluss ausgehend von der konkreten Kursorganisation (Nachbesetzungen) sowie von den konkreten Basisbildungsbedarfen der Teilnehmerinnen (einschließlich vorzeitiger Arbeitsbeginn) definiert. Die Erfolgsquote ergibt sich demnach aus dem Verhältnis der Kursabbrüche aus sozialen, gesundheitlichen Gründen und mangelnder Passfähigkeit zur Zahl erfolgreicher Teilnehmerinnen, einschließlich der vorzeitig Vermittelten. Die Drop-Out-Quote beinhaltet hingegen nur Abbrüche aus Gründen, die nicht den Kurszielen entsprechen. Zu den Drop-Outs zählen daher nur Kursausstiege aus:

- gesundheitlichen Gründen
- sozialen Gründen
- Gründen, die auf eine fehlende Passfähigkeit des Basisbildungsangebotes zu den Bildungsbedarfen der Ausscheidenden verweisen (Mismatch).

Der Anteil vorzeitiger Ausstiege im Projekt „Lernsprung“ betrug insgesamt 34%, diese implizieren auch erfolgreiche Ausstiege. Nach eigenen Recherchen ergibt sich unter den vorzeitig Ausgestiegenen folgende Verteilung an qualitativ differierenden Ausstiegsgründen:

Tabelle 2: Ausstiege gesamt | Verteilung der Ausstiegsgründe

Anteil an den Ausstiegsgründen	[%]
Arbeitsbeginn / weiterführender Kurs	24
gesundheitliche Gründe	31
soziale Gründe	17
Mismatch Bildungsbedarf/Kursangebot	29
Gesamt	100

Quelle: Caritas Bosnet, eigene Berechnungen

Die Aufnahme einer vorzeitigen Erwerbsarbeit ist in Bezug auf die Gesamtheit der Basisbildungsziele ambivalent zu sehen. Diese Teilnehmerinnen haben ein wichtiges Kursziel erreicht und ein anderes, die Verbesserung ihrer Schreib- und Lesekompetenzen zunächst abgebrochen. Dieser Zielkonflikt ist im Kurs nicht zu lösen. Gemessen an den Kurszielen der Teilnehmerinnen stand bei einigen die Aufnahme einer Erwerbsarbeit

unangefochten an erster Stelle, bei anderen hielten sich Bildungsinteresse und Arbeitsbeginn die Waage. Kursteilnehmerinnen, die vorzeitig eine Arbeit aufnahmen, haben dies in der Regel parallel zu ihren Lernaktivitäten (auch) selbst vorangetrieben. Sie wurden durch ihre Trainerinnen unterstützt. Die Ambivalenz in Bezug auf die in Lernsprung vorzeitig in Arbeit gewechselten Frauen wird verstärkt durch die Analyse der gewonnenen Erwerbspositionen. Die Mehrheit vermittelter Arbeitsplätze bezog sich auf Teilzeitarbeit bis maximal 30 Stunden oder geringfügige Beschäftigung. Nur zwei Frauen haben sich im Kurszeitraum selbständig gemacht, zwei weitere haben eine Vollzeitstelle erhalten. Mehrere Frauen haben nach kurzer Zeit ihre Arbeit aufgrund von Problemen mit ungesicherten Verträgen oder Arbeitszeiten wieder aufgegeben, manche konnten mit dem geringen Einkommen ihre Situation nicht wirklich bessern. Wenn die Migrantinnen also mit der im Kurszeitraum gewonnenen Erwerbsposition keine wirkliche Sicherheit und auskömmliche Arbeitszeiten gewinnen können, so haben sie mit ihrem freiwilligen Kursausstieg einen hohen Preis bezahlt. Dieses Problem ist bisher ungelöst. Die Analyse der sich gegenseitig konkurrenzierenden Interessen an einer raschen Arbeitsaufnahme und der eigenen Basisbildung ist weiter zu untersuchen.

Erfolge bei der Vermittlung in kurze Berufspraktika während der Kursteilnahme

Von den Kursteilnehmerinnen haben insgesamt 22 während des Kurses ein ein- bis zweiwöchiges Praktikum absolviert. Das sind 18% der Kursteilnehmerinnen. Die durchgeführten Praktika verteilen sich wie folgt:

Tabelle 3: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Teilnahme am Kurzpraktikum

Teilnehmerinnen in	Anzahl
Einrichtungen der Caritas (in den Bereichen; Lager, Küche, Gastronomie, Altenpflege)	8
Kindergarten	5
Altenpflege	4
Küche	3
Handel	2
Gesamt	22

Quelle: Caritas Bosnet, eigene Berechnungen

Ursprünglich war eine 100%ige Praktikumsteilnahme konzipiert worden.¹⁰ Dieses Ziel hat sich aus zwei Gründen nicht realisieren lassen. Zum einen ist ein großer Teil der Teilnehmerinnen kaum vermittelbar, sei es, da sie nicht alphabetisiert sind, sei es, dass sie Kopftuch tragen, sei es, dass keine Kinderbetreuung über die gesamte Arbeitszeit möglich ist, sei es, weil potenzielle Praktikumpartnerinnen erst noch gewonnen werden müssen, sei

¹⁰ Die gewonnene Kurszeit wurde für die Gruppenarbeit zur Berufsorientierung und zum Bewerbungstraining genutzt.

es, dass sie zum gegebenen Zeitpunkt kein Interesse an einem Berufspraktikum haben. Zum anderen gibt es bisher wenige Unternehmen bzw. Institutionen, die bereit sind, der Zielgruppe die Möglichkeit eines Kurzpraktikums einzuräumen. Eine große Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die gute Vernetzung des Teams mit anderen Caritaseinrichtungen, bei denen ein Praktikum nicht nur ermöglicht wurde, sondern wo die PartnerInnen ihrerseits sehr kompetent und engagiert an der Berufsorientierung der Zielgruppe arbeiten. Da einigen Teilnehmerinnen ungeachtet großer Bemühungen des Teams kein Praktikumsplatz zugewiesen werden konnte, ist es eine wichtige Zukunftsaufgabe, neue Praktikumpartner zu finden und die Kooperation mit den vorhandenen zu pflegen. Als Kursziel sollten jedoch realistische Vermittlungsquoten konzipiert werden, da eine 100%ige Vermittlung aus objektiven und subjektiven Gründen auch mittelfristig nicht möglich erscheint. Die Analyse subjektiver Berufsorientierung der Zielgruppe sowie von organisatorischen Möglichkeiten für die Erweiterung von Praktikumsangeboten bleibt eine zukünftige Aufgabe.

4.2. Kurswirkungen aus der Teilnehmerinnenperspektive

Die Wirkung der in „Lernsprung“ geleisteten Basisbildung lässt sich auf der Basis der Teilnehmerinnenbefragung aus verschiedenen Blickwinkeln und in Bezug auf unterschiedliche Aspekte belegen.

4.2.1. Kurswirkungen im Überblick

Die Gesamtergebnisse der Teilnehmerinnenbefragung über die Wirkungen der Kursteilnahme in „Lernsprung“ zeigen sehr gute Ergebnisse. Dies bezieht sich sowohl auf die Vielfalt der Wirkungen als auch auf die Stärke der Wirkungen in Bezug auf die erfragten Dimensionen:

- Selbstermächtigung / erworbene und gefestigte Kompetenzen
- Wissen /erworbene Informationen über diverse Gesellschaftsbereiche
- Neue Sozialkontakte
- Selbstvertrauen / gestärktes Selbstbewusstsein, Stolz
- Kurszufriedenheit / Zufriedenheit mit den Basisbildungsangeboten von „Lernsprung“.

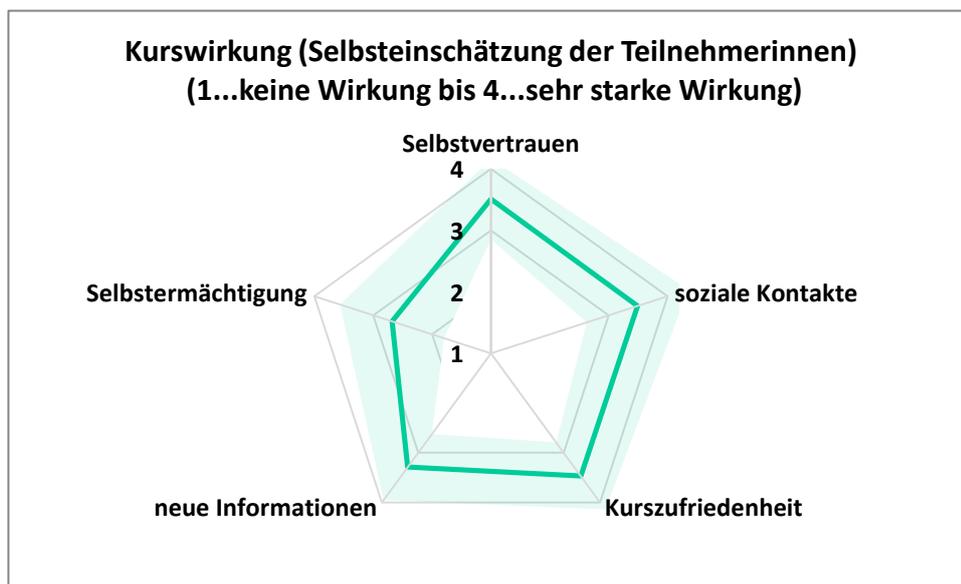
Im Abschnitt 4.2.2 werden dann Wechselwirkungen zwischen diesen komplementären Wirkdimensionen dargestellt und nachfolgend einzelne Wirkungen in ihrer Entwicklung im Kursverlauf diskutiert. Zunächst wird jedoch ein Überblick über die Wirkungen der Basisbildung aus der Sicht der Zielgruppe gegeben.

Abbildung 2 verdeutlicht die Einschätzung aller Kursteilnehmerinnen zu allen erfragten Wirkebenen auf einen Blick. Die starke (grüne) Linie kennzeichnet die Antwortausprägungen von 1...keine Wirkung bis 4...sehr starke Wirkung. Durch die helle (grüne)

Flächenmarkierung sind die Standardabweichungen markiert, eine breitere Fläche zeigt eine stärkere Antwortstreuung an, eine schmalere Fläche verweist auf ein einheitlicheres Antwortverhalten.

Zunächst wird deutlich, dass alle erfragten Wirkdimensionen in der Bewertung deutlich über dem Durchschnitt liegen. Die Wirkungen sind also insgesamt hoch. Am stärksten sind die Effekte der Kursteilnahme auf der Ebene des individuellen Selbstvertrauens, das heißt, die überwiegende Mehrheit der Frauen geht subjektiv gestärkt aus dem Kurs. Die Streuung ist hier am geringsten. Dies hat für die Zielgruppe große Bedeutung, da viele der Frauen mit Selbstzweifeln und Unsicherheit den Kurs begonnen haben. Durch die subjektive Stärkung der Frauen im Basisbildungskurs „Lernsprung“ wurden Kräfte freigesetzt, auf die die Frauen nach Kursende aufbauend ihre Lernbiographie eigenständig(er) fortsetzen können und die sie für die Bewältigung sozialer und gesundheitlicher Probleme nutzen können. Dieses Befragungsergebnis bestätigt die Wirkung von „Lernsprung“ auf einer der eingangs dargestellten komplementären Dimensionen erfolgreicher Basisbildung, das gerade für diese Zielgruppe besondere Bedeutung hat.

Abbildung 2: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Vielfalt und Stärke der Kurswirkungen



Auf Rang 2 der Wirkungen liegt der Gewinn neuer sozialer Kontakte. Dies macht deutlich, wie stark die Kursteilnahme zur Verringerung sozialer Isolation beiträgt und wie hoch die Frauen diesen „Neben“-Effekt der Basisbildung einschätzen. Allerdings ist hier im Vergleich zu allen anderen Wirkdimensionen die Streuung relativ hoch. Das bedeutet, dass einige wenige Frauen auch im Kurs keine Kontakte geknüpft haben und ein anderer Teil sich (noch) nicht in der Lage sieht, gewonnene Kontakte nachhaltig aufrecht zu erhalten. Die Hindernisse dafür sind vielfältiger Natur. Insgesamt werden die gewonnenen Kontakte zu

anderen Migrantinnen, auch aus anderen Herkunftsländern als emotional bestärkend und bereichernd wahrgenommen und als ein eigenständiger Effekt des Basisbildungskurses bewertet. Somit öffnet eine Kursteilnahme soziale Türen, aber es braucht anschließende Maßnahmen, um nicht wieder in die Isolation zurückzufallen.

Auf Rang 3 der Kurswirkungen liegt die Kurszufriedenheit. Viele der Frauen haben erstmals in ihrem Leben eine so starke individuelle Aufmerksamkeit sowie die Aufforderung zur Partizipation wie in „Lernsprung“ erhalten. Sie fühlen sich durch die Teilnahme an diesem Basisbildungskurs in die österreichische Gesellschaft integriert und zu persönlicher Aktivität herausgefordert. Der Wunsch weiterzulernen ist unter den Frauen stark verbreitet. Die überwiegende Mehrzahl hat in der offenen Frage der Befragung den Wunsch artikuliert, im Setting von „Lernsprung“ weiterlernen zu dürfen. Die Streuung der Antworten ist geringer als bei Kontakten, aber höher als beim Selbstvertrauen, da es insbesondere im ersten Kurszyklus einige Kursteilnehmerinnen gab, die einige Aspekte der Kursgestaltung kritisch sahen (bspw. „zu viel türkisch gesprochen“, keinen Ortswechsel für die Gesundheitsthemen). Auch befürwortet ein Teil der Frauen eine stärkere Orientierung an klassischen Unterrichtsformen.

Auf Rang 4 der Kurswirkungen liegt das neu erworbene Wissen. Eine Mehrheit der Kursteilnehmerinnen möchte nicht einfach die Kompetenzen in Bezug auf ihre Literalität erhöhen, sondern zeichnet sich durch einen starken Wissensdurst aus. Insbesondere Frauen, die erst kurz in Österreich leben sowie nicht alphabetisierte Frauen und bisher sozial isolierte Frauen wertschätzen die Vielfalt der in „Lernsprung“ angebotenen Wissensbestände. Die Antwortstreuung liegt ebenfalls auf Rang 4. Dabei werden Kritiken von Frauen sichtbar, die aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse (TN der „blauen Gruppe“), bestimmte Wissensangebote ohne die Hilfe von Dolmetscherinnen noch unzureichend verstehen können. Im Gegenzug zeigt sich, dass auch Frauen, die bereits gut Deutsch verstehen (TN der „grünen Gruppe“) und die daher viele Informationen bereits selbständig finden können, die Informationsangebote des Kurses schätzen. Sie gewinnen dadurch eine Qualität an Informationen über bestimmte Bereiche der österreichischen Gesellschaft wie Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Frauenrechte, die ihre individuelle Handlungsfähigkeit positiv beeinflusst.

Rang 5 der Kurswirkung wird durch die Dimension „Selbstermächtigung“ ebenfalls positiv belegt. In der Abbildung wird ersichtlich, dass hier im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Wirkungen allerdings größeres Entwicklungspotenzial vorliegt. Dabei fällt auf, dass die Wirkung in Bezug auf Kompetenzen für Aktivitäten, die zuvor nur mit fremder Hilfe bewältigt werden konnten, am höchsten streut. Das macht deutlich, dass sich die Frauen relativ stark in der Selbsteinschätzung ihrer individuellen Fähigkeiten unterscheiden. Dies hat zwei Aspekte: Zum einen erwerben einige Frauen im Kursverlauf tatsächlich mehr alltagspraktisch nutzbare Kompetenzen als andere Frauen. Sowohl die individuellen Lernvoraussetzungen als auch die individuellen Lernaktivitäten differieren, beides hat

Einfluss auf die Lerneffekte. Zum anderen sind sich einige Frauen noch unsicher in der Anwendung ihrer hinzu gewonnenen Fähigkeiten. Beispielsweise füllen zwar viele Frauen im geschützten Lernraum schon erfolgreich ein Formular aus, aber zum Arbeitsamt nehmen sie immer noch Verwandte mit. Die größere Streuung hier ist daher nur bedingt zu verringern.

4.2.2. Wechselwirkung zwischen einzelnen Kurswirkungen

Die Datenanalyse zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen folgenden Wirkdimensionen:

- Selbstermächtigung und neues Wissen
- Neue Kontakte und neues Wissen
- Selbstermächtigung und Selbstvertrauen
- Selbstvertrauen und Kurszufriedenheit.

Sie werden nachfolgend dargestellt.

Abbildung 3: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Wechselwirkung Selbstermächtigung –Neue Informationen

Selbstermächtigung	Neue Informationen			
	gar nichts Neues	wenig Neues	viel Neues	sehr viel Neues
keine	0%	1%	5%	3%
wenig mehr	0%	8%	16%	9%
mehr	0%	3%	22%	15%
sehr viel mehr	0%	0%	5%	14%

Chi² ,045

In Abbildung 3 ist der Zusammenhang zwischen dem Erwerb neuer Schlüsselkompetenzen und dem Gewinn neuer Informationen abgebildet. Tendenziell korrespondiert der Erwerb neuer Kompetenzen mit dem Erwerb neuen Wissens (grün markiert). Am stärksten ist dieser Zusammenhang hier zwischen „mehr“ Kompetenzen und „mehr“ neuem Wissen. 37% der Teilnehmerinnen, die zu Kursende „mehr“ Dinge allein tun können, haben auch „mehr“ oder „viel mehr“ neues Wissen erworben. Dabei ist von Bedeutung, dass sich beide Seiten gegenseitig positiv beeinflussen. Neue Fähigkeiten zur Kommunikation mit anderen, im Umgang mit dem Computer, Handy und anderen IKT fördern den Zugang und Umgang mit neuem Wissen. Und umgekehrt, neu erworbenes Wissen beflügelt die Entwicklung neuer Fähigkeiten und Handlungskompetenzen.

Die Wahrscheinlichkeit eines Zusammenhangs zwischen der Aufnahme neuer Kontakte zu Kursteilnehmerinnen und dem Gewinn neuen Wissens ist mit Chi² ,002 noch größer. In Abbildung 4 wird deutlich, dass 65% jener Teilnehmerinnen, die angeben, sich auch in Zukunft mit den im Kurs neu gewonnenen Freundinnen zu treffen, auch „mehr“ oder „sehr

viel mehr“ neues Wissen erworben haben. Auch sind beide Wirkrichtungen wahrscheinlich, wobei die Beobachtungen in den Gruppen zeigen, dass insbesondere durch neue Kontakte das Interesse und der Austausch über neues Wissen angeregt werden.

Abbildung 4: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Wechselwirkung Neue Kontakte – Neue Informationen

Neue Kontakte	Neue Informationen				
		gar nichts Neues	wenig Neues	viel Neues	sehr viel Neues
keine		0%	4%	0%	1%
neue Kontakte im Kurs		0%	3%	13%	9%
nachhaltige neue Kontakte		0%	5%	35%	30%

Chi² ,002

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, gibt es auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen Selbstermächtigung und Selbstvertrauen: Der Erwerb neuer Kompetenzen korrespondiert mit der subjektiven Stärkung der Frauen, ihrem Stolz und ihrem Selbstbewusstsein. Am wahrscheinlichsten ist der Zusammenhang zwischen dem Gewinn von „mehr“ Kompetenzen und „sehr viel mehr“ Selbstbewusstsein/persönlichem Stolz über die erbrachten Lernleistungen und umgekehrt.

Abbildung 5: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Wechselwirkung Selbstermächtigung – Selbstvertrauen

Selbstvertrauen	Selbstermächtigung				
		keine	wenig mehr	mehr	sehr viel mehr
gar nicht stolz		1%	0%	0%	0%
eher nicht stolz		0%	4%	1%	0%
Stolz		6%	16%	10%	3%
sehr stolz		1%	13%	28%	16%

Chi² ,001

Hochsignifikant zeigt sich der Zusammenhang zwischen erworbenem Selbstvertrauen und Kurszufriedenheit in Abbildung 6. 56% der Teilnehmerinnen, die „stolz“ oder „sehr stolz“ auf ihre eigenen Leistungen sind, sind auch mit dem Kurs „sehr zufrieden“.

Dieser Befund ist insofern bedeutsam, als es nicht die erworbenen Kompetenzen sind, die in besonderem Maße mit der Kurszufriedenheit zusammengehen, sondern die allgemeine emotionale Stärkung der Frauen. Dies charakterisiert in besonderer Weise die Zielgruppe,

die nicht vorrangig rational an die Teilnahme von Bildungsmaßnahmen herangeht. Vielmehr ist die Zielgruppe ungeachtet ihrer Heterogenität durch teils jahrzehntelange Bildungsbenachteiligungen sowie durch soziale Barrieren emotional belastet. Die allgemeine subjektive Stärkung durch die partizipative und wertschätzende Lernatmosphäre und die vielfältigen alltagsorientierten Lernangebote beeinflussen daher in dieser Lernphase die Kurszufriedenheit besonders positiv.

Abbildung 6: Lernsprungteilnehmerinnen gesamt | Wechselwirkung Selbstvertrauen – Kurszufriedenheit

Kurszufriedenheit	Selbstvertrauen				
		gar nicht stolz	eher nicht stolz	stolz	sehr stolz
gar nicht zufrieden		0%	0%	0%	1%
eher nicht zufrieden		1%	3%	1%	1%
zufrieden		0%	3%	19%	15%
sehr zufrieden		0%	0%	15%	41%

Chi²,000

4.2.3. Selbstermächtigung durch Basisbildung

In den Tiefeninterviews und Gesprächen mit den Teilnehmerinnen wurde in beeindruckender Weise deutlich, dass die Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ vielfältige mit Lese- und Schreibtechniken verbundene Kompetenzen sowie vielfältiges handlungsrelevantes Wissen erwerben bzw. festigen. Dabei wurde von Kurs zu Kurs deutlicher, dass die Teilnehmerinnen zunehmend lernen, ihre eigenen Lernfortschritte und damit ihre persönlich erbrachten Lernleistungen differenzierter einzuschätzen. Dadurch wurde die im 1. Kurs noch relativ verbreitete Unzufriedenheit mit dem eigenen Lerntempo abgebaut. Zudem lernten die Frauen besser, zwischen Lernfortschritten im Lesen, Schreiben und Rechnen und in deren komplexen Anwendungen in Alltagssituationen zu unterscheiden.

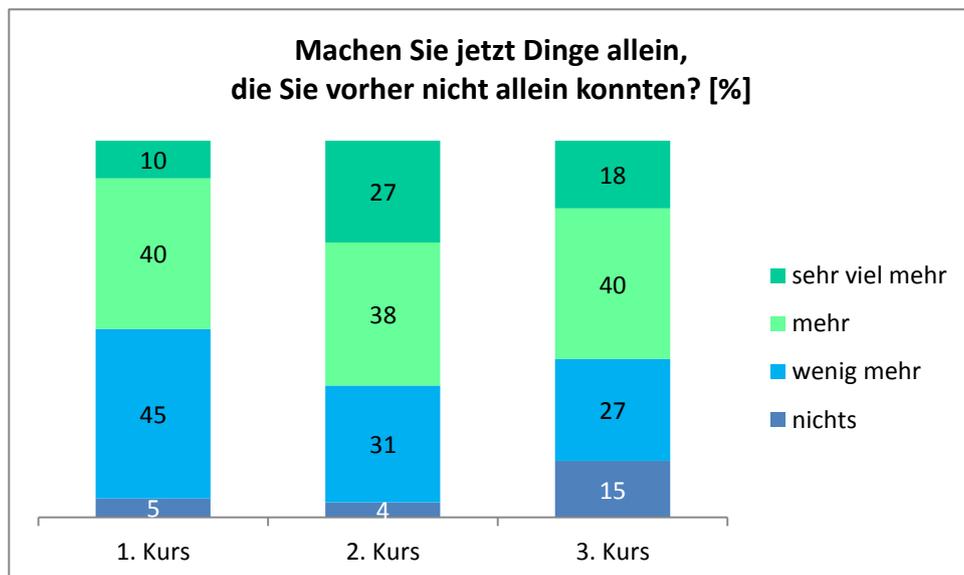
Insgesamt wurden in den Teilnehmerinnengesprächen am häufigsten Lernerfolge im Sprechen und Schreiben genannt, gefolgt von Lernerfolgen im Lesen. Rechnen wurde sehr viel seltener erwähnt, darauf bezogene Lernerfolge sind den Teilnehmerinnen weniger präsent und entsprechende Anforderungen im Alltag werden als weniger drängend als mündliche und schriftliche Verständigung empfunden.

Die von den Teilnehmerinnen genannten Alltagsfähigkeiten, die sie im Kursverlauf erworben bzw. ausgebaut haben, sind vielfältiger Natur. In den offenen Fragen der Abschlussbefragung wurden am häufigsten genannt:

- Ohne Begleitung zum Arzt gehen können oder zumindest sich besser gegenüber den Ärztinnen ausdrücken können;
- Ohne Hilfe oder zumindest mit einem gewachsenen Verständnis Formulare ausfüllen können;
- Ohne Begleitung einkaufen gehen können, da Frau die Produktinhalte sowie ihre Preise zunehmend selbst lesen kann;
- Ohne Angst in die Schule der Kinder gehen, um die LehrerIn aufzusuchen;
- Allein zur Bank oder zu Ämtern gehen können;
- Selbständig Schilder von Verkehrsmitteln lesen können;
- Fortgeschrittene: Termine am Telefon vereinbaren.

Insgesamt gaben 91% aller befragten Kursteilnehmerinnen an, dass sie durch den Basisbildungskurs mehr oder weniger neue Fähigkeiten erworben haben, die ihnen in ihrem Alltag mehr selbständiges Handeln erlauben. Darunter sind 19%, die im Alltag „sehr viel mehr“ Dinge allein tun. Nur 9% der Befragten schätzen ein, dass sie bereits vor dem Kurs ihr Leben weitgehend selbständig gestaltet haben.

Abbildung 7: Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen | Selbstermächtigung durch Basisbildung in Lernsprung



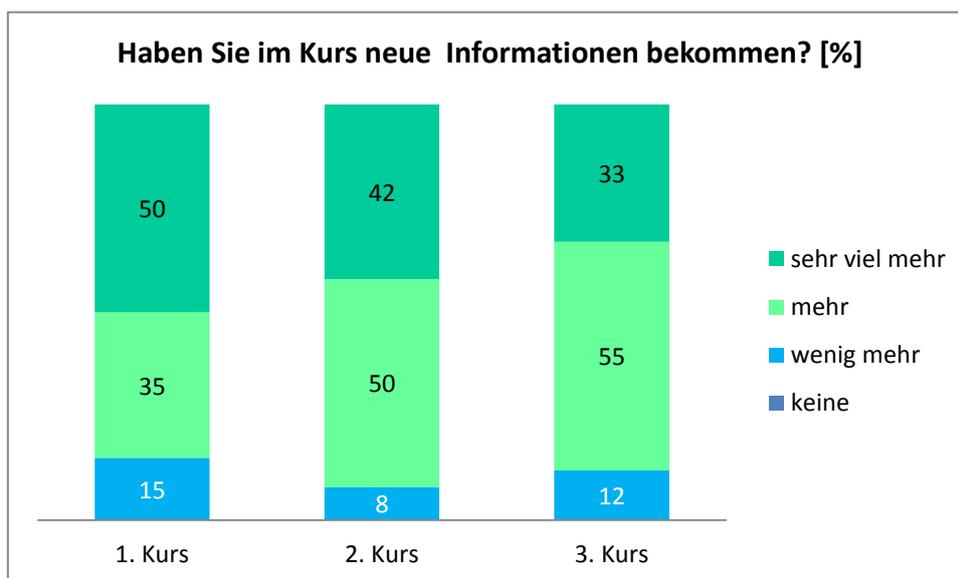
Wie in Abbildung 7 ersichtlich, ist der Anteil der Kursteilnehmerinnen, die für sich selbst keine Steigerung ihrer Selbständigkeit im Alltag verzeichnen, im dritten Zyklus deutlich angestiegen. Daraus lässt sich keine Verschlechterung der lebensweltlich orientierten Lernarbeit ableiten. Im Gegenteil, die Frauen des 3. Kurses haben sehr viel stärker als die Frauen der beiden vorhergehenden Kurse gelernt, ihre persönlichen Handlungsfähigkeiten wahrzunehmen und wertzuschätzen. Frauen, die für sich sagen, sie konnten sich bereits

vorher im Alltag recht gut allein orientieren und handeln, bestätigten in der Befragung zugleich, dass sie im Kurs sicherer und selbstbewusster geworden sind und dass sie mit den Lernangeboten ebenfalls sehr zufrieden sind. Allerdings zeigt sich bei diesen Frauen ein signifikanter Zusammenhang zur Gruppenzugehörigkeit.

4.2.4. Handlungsrelevantes Wissen durch Basisbildung

„Lernsprung“ bietet den Teilnehmerinnen neben der Vermittlung wichtiger Kulturtechniken und der Übung von Schlüsselkompetenzen eine Fülle an handlungsrelevantem Wissen. Dies umfasst vielfältige frauenbezogene Themen wie Gesundheit, Bildung, Familie, Länderkunde sowie arbeitsmarktbezogenes Wissen. Die Befragung der Teilnehmerinnen zeigt, dass die überwiegende Mehrheit diese Angebote sehr schätzt.

Abbildung 8: Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen | Handlungsrelevante Informationen durch Basisbildung in Lernsprung



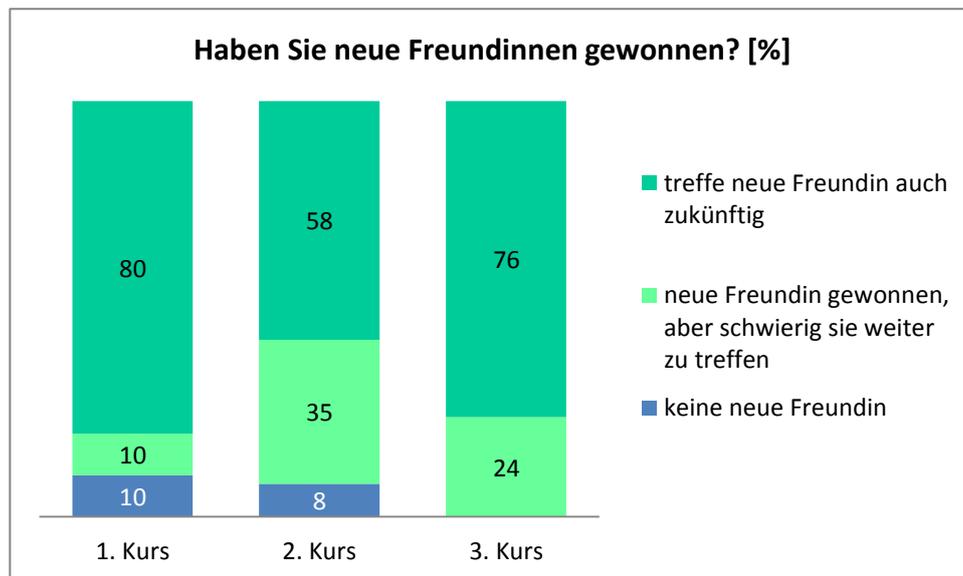
Auf die Frage, ob sie im Kurs neue Informationen bekommen haben, antworteten insgesamt 87% positiv. In Abbildung 8 wird ersichtlich, dass sich die Hälfte der Teilnehmerinnen im 1. Kurs noch sehr euphorisch äußerte. Im 3. Kurs gaben zwar immer noch 88% an, „sehr viel mehr/mehr“ neue Informationen erhalten zu haben, aber das Verhältnis der beiden positiven Antworten hat sich umgekehrt. Die Teilnehmerinnen sind selbstbewusster in ihrer Einschätzung geworden. Die Teilnehmerinnen formulieren häufiger, dass sie den Wissenserwerb als nachrangig gegenüber dem Erwerb von Schreib-, Lese- und Sprachfertigkeiten bewerten oder ihn als Teil der Wortschatzentwicklung sehen. Jene Frauen, die einschätzen, dass sie im Wesentlichen keine neuen Informationen über die österreichische Gesellschaft erlangen, schätzen im 3. Kurs anders als im ersten Kurs ein, dass die Veranstaltungen ihnen dennoch Freude bereitet haben, da sie ihre Hör- und Verstehensleistungen üben konnten und da sie das Gesamtklima der Lernangebote

schätzen. Für sie stehen also der Übungsgedanke sowie das kollektive Erlebnis von Exkursionen oder Vorträgen im Vordergrund.

4.2.5. Soziale Kontakte durch Basisbildung

Eine der wichtigsten Wirkungen der Kursteilnahme ist nach der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen die Bekanntschaft mit neuen Freundinnen. Die Möglichkeit neuer Kontakte ist vielen Frauen genauso wichtig, wie der Erwerb von schriftbezogenen Fähigkeiten. Nur wenige Teilnehmerinnen gaben an, dass sie gar keine neuen Freundinnen gewonnen haben (siehe Abbildung 9). Alle Anderen zeigten sich über ihre neuen Kontakte sehr zufrieden. Im 3. Kurs haben alle Teilnehmerinnen mindestens eine neue Freundin gewonnen.

Abbildung 9: Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen | Sozialkontakte durch Basisbildung in Lernsprung



Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die positiven Antworten in Bezug auf die Nachhaltigkeit neuer sozialer Kontakte in der Zukunft differieren. Insgesamt gaben 71% aller Teilnehmerinnen an, sich auch in Zukunft mit einer oder mehreren Frauen des Kurses treffen zu wollen. Dazu wurden Telefonnummern in die Mobiltelefone eingespeichert und Adressen ausgetauscht. An erster Stelle der geplanten Unternehmungen stehen gemeinsames Kaffeetrinken und Einkaufsbummel. Einige Frauen besuchen sich auch zu Hause und wollen dies auch in Zukunft tun. Fast ein Viertel aller Frauen gaben jedoch an, dass es für sie „schwer ist, sich in Zukunft mit ihren neuen Freundinnen zu treffen“. Diese Gruppe war im 2. Kurs mit 35% überdurchschnittlich hoch und lag im 3. Zyklus mit 24% etwa im Durchschnitt. Die Gründe für die angegebenen Schwierigkeiten sind vielfältig. Ein Teil der Frauen hat sehr kleine oder schlechte Wohnungen, ein weiterer Grund liegt in fehlender Kinderbetreuung nach Kursende, ein weiterer liegt im Familienregime und der Vielfalt an Verpflichtungen, die

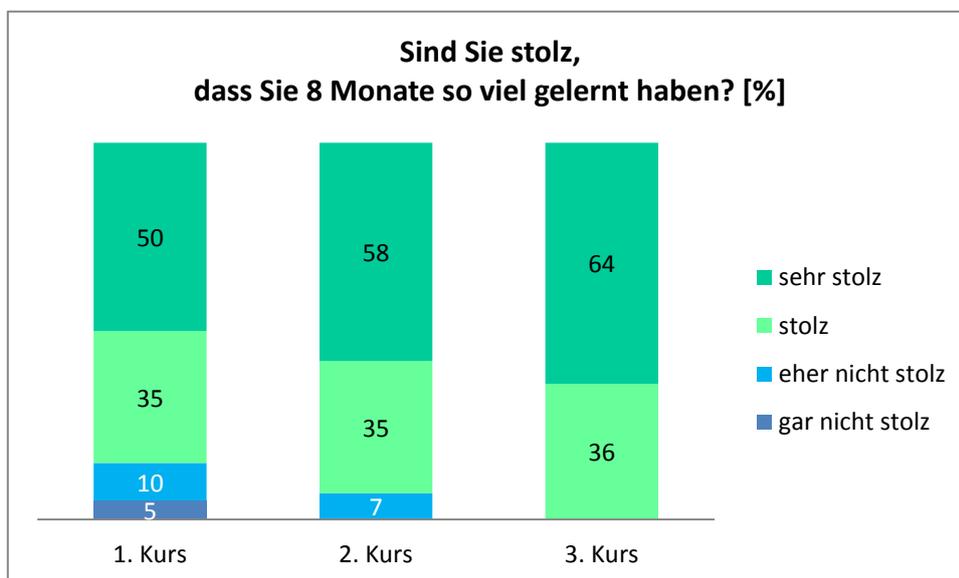
die Frauen bedrängen, wenn der formelle Kursrahmen wegfällt, ein weiterer Grund liegt in weiten Anfahrten aus anderen Bezirken.

Daraus leitet sich der weit verbreitete Wunsch der Kursteilnehmerinnen ab, sich in den Räumen von Lernsprung auch später treffen zu können, da ihnen dieser Ort vertraut ist. Dort würden sich viele der Frauen gern regelmäßig monatlich treffen. Ein weiterer Wunsch ergab sich bei der Anforderung des Fragebogens, den Namen der neuen Freundin/nen aufzuschreiben. Etwa die Hälfte der Frauen hatte damit Schwierigkeiten, obwohl der eigene Name von allen Teilnehmerinnen fehlerfrei und ohne Schwierigkeiten geschrieben wird. Es wurde der Wunsch geäußert, den Namen der Freundin im Kurs ebenfalls systematisch schreiben zu lernen und auch das Einspeichern der Telefonnummern zu üben, um später darauf zurückgreifen zu können.

4.2.6. Selbstvertrauen durch Basisbildung

Ein weiteres sehr wichtiges Ergebnis der Kursteilnahme besteht in der Ermutigung der Frauen und in einem gewachsenen Selbstbewusstsein. Im Durchschnitt aller Frauen sind 94% „stolz“ oder „sehr stolz“ auf ihre Lernleistungen in Lernsprung. Dieser Anteil ist vom 1. zum 3. Kurszyklus kontinuierlich gestiegen. Waren es im ersten Zyklus lediglich 85%, so stieg der Anteil im 2. Zyklus auf 93% und erreichte im 3. Zyklus 100% (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10: Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen | Selbstvertrauen durch Basisbildung in Lernsprung



Auch hier zeigt sich, dass die Kursgestaltung in wachsendem Maße darauf gerichtet wird, die Frauen in ihrer Selbstermächtigung zu unterstützen und sie zu stärken. Das Ergebnis

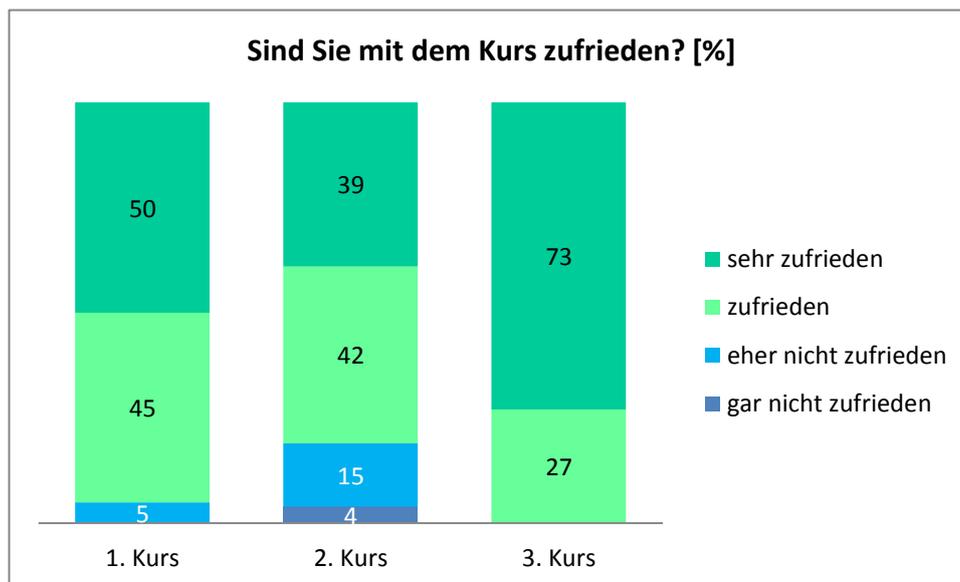
zeigt sich in den Zahlen nur oberflächlich. Sehr viel eindrucksvoller sind die Berichte der Frauen, auf welche neuen Fähigkeiten sie stolz sind (siehe oben).

4.2.7. Kurszufriedenheit und Vorschläge der Teilnehmerinnen

Die Teilnehmerinnen von „Lernsprung“ zeigten insgesamt eine hohe Kurszufriedenheit. Die Verteilung der Antworten auf die Kurszyklen ist dabei leicht signifikant.

92% aller Frauen sind mit „Lernsprung“ „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“. Dies erweist sich als ein sehr hohes durchschnittliches Zufriedenheitsniveau. Im 3. Zyklus steigt der Anteil der positiven Antworten ähnlich wie das Selbstvertrauen auf 100%. Darunter nimmt der Anteil der Antworten mit der höchsten positiven Ausprägung „sehr zufrieden“ im Vergleich zu den ersten beiden Kursen deutlich zu (73%).

Abbildung 11: Teilnehmerinnenbefragung der 3 Kurszyklen | Kurszufriedenheit mit dem Basisbildungsangebot von Lernsprung



Chi² ,058

Die hohe Zufriedenheit mit dem Kurs wird durch die Antworten auf die offene Frage: „Das ist mir wichtig ...“ unterstrichen. Die überwiegende Mehrzahl der dort angegebenen Hinweise beinhaltete positive Erfahrungen, Kritiken sind selten, aber vorhanden. In allen Kursen wurde unter der Überschrift: „Das ist mir wichtig ...“ als häufigstes Thema die neu erworbenen Fähigkeiten genannt. Dies unterstreicht den Erfolg der Basisbildungsangebote in „Lernsprung“. Nachfolgend werden einige markante Beispiele der inhaltlich häufigsten Nennungen zu „das ist mir wichtig“ aufgelistet:

1. „Vorher war ich in anderen Kurs, nur Grammatik, Lehrerin nervös, ich nervös, immer, nichts lernen, dieser Kurs ist sehr gut für mich.“

2. *„Zuhören und verstehen andere Frauen [Vielfalt der Herkünfte wird geschätzt].“*
3. *„Beraterin viel geholfen, sehr gut immer.“*
4. *„Lehrerin sehr gut.“*
5. *„Praktikum sehr gut, muss arbeiten.“*
6. *„Praktikum gut lernen Ordnung machen, Anhänger machen, putzen auch, kann schon.“*
7. *„Möchte Praktikum, aber Kopftuch.“*
8. *„Plakat vor alle gut, Koffer[spiel] auch.“* [Plenum als Teilöffentlichkeit angenommen und als Ort der Kommunikation ausbaufähig]
9. *„Bibliothek sehr gut.“* „Mehr Hilfe, bis sie Bücher für die Kinder wirklich ausleihen können]
10. *„Lernsprung da bei mir“* [Kurs in Wohnnähe wird geschätzt]

Als markante Beispiele für Änderungswünsche und Ideen können genannt werden:

1. *„Kurs nochmal“* [Häufigster mündlich und schriftlich geäußelter Wunsch]
2. *„5 Tage pro Woche Kurs, nicht 4“*
3. *„Mehr Deutschstunden“* [weniger Gruppencoaching, aber Sprechen mit Hinweisen zur Verbesserung durch die Trainerinnen]
4. *„Lehrerin langsamer sprechen“* [gelbe Gruppe]
5. *„Mehr Wörter üben“* [Wortwiederholungsübungen zur Wortschatzsicherung]
6. *„Treffen da“* [Frauencafé in den Räumen von Lernsprung als regelmäßiger Treffpunkt monatlich vormittags entweder mit konkretem Thema und lernen oder nur zu Konversation, aber auch da vielfach Thema gewünscht]
7. *„Wo Hany – ich weiß nicht“* [Üben: Handy ausstellen, lautlos, Nummer der Freundin einspeichern]
8. *„Alleine, immer drei – geht nicht“* [Am Computer allein üben können, zu Hause haben viele keinen Computer]
9. *„Turnen gut, aber oft“* [Einige lieben die Anstrengung, andere die Entspannungsübungen] versus *„Turnen ich nicht brauche“* [Turnen ist unpraktisch, da keine Sachen dabei, Schwitzen, Waschgelegenheit unzureichend]
10. *„Lernecke gut – Lehrerin sehr gut“*
11. *„Englisch gut“*
12. *„Muss arbeiten“* [Arbeit nebenbei ermöglichen bzw. Arbeitsvermittlung wichtiger als einen Nachfolgekurs] versus *„weiter Lernen“*
13. Blaue, gelbe Gruppe: *„Diktat ist Problem, üben [Lauttreues schreiben].“*
14. Blaue Gruppe: *„Nicht verstanden, immer nicht verstanden [Vorträge].“* [Dolmetscherinnen oder andere Formate für blaue Gruppe – aber zufrieden mit Nachbereitung zu den Vorträgen, z.B. Gewalt gegen Frauen]
15. Grüne Gruppe: *„Mehr Grammatik üben“* [zu wenig Fortschritte]
16. *„Kann noch nicht Formulare“* [mehr üben].

5. Evaluierung der Prozessebene

Der Evaluierung der Prozessebene wurde im Projektverlauf große Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei ist hervorzuheben, dass das Projektteam der Evaluatorin sehr gute Arbeitsbedingungen einräumte. Analyseergebnisse wurden stets zeitnah besprochen und ernsthaft über Konsequenzen für die Verbesserung der Projektarbeit diskutiert.

5.1. Lebensweltnahe Akquise und individuelle Lernzielbestimmung

Grundlage einer zielgruppenadäquaten Basisbildung ist zunächst die Erreichung der Zielgruppe. In Kapitel 4 wurde dargestellt, dass das Projektteam von „Lernsprung“ dieses Ziel gut realisiert hat. Wie wurde dieses Ergebnis erreicht?

Die Beobachtungen bei Akquiseaktivitäten und Clearinggesprächen in „Lernsprung“ zeigen, dass die Erreichung von Migrantinnen, die entweder lange nicht oder noch nie am Erwerbsleben teilgenommen haben, besonders anspruchsvoll ist. Nur ein Teil der Zielgruppe ist direkt über das AMS erreichbar. Dafür ist eine intensive Zusammenarbeit mit dem AMS notwendig. Ein Großteil der Zielgruppe ist nur über vertrauensvolle Kontakte zu Migrantinnenorganisationen, Beratungszentren, Moscheen usw. erreichbar. Ein Teil der Frauen ist sozial so stark isoliert, dass sie nur über die mittelbare Beeinflussung ihrer Familien mittelfristig erreichbar sind, indem sich in den verschiedenen Communities die Lernatmosphäre und die Lernerfolge herumsprechen und so die Familien dieser Migrantinnen vom Sinn einer Teilnahme langsam angesprochen werden. Sie kommen dann mit ehemaligen Teilnehmerinnen oder Verwandten direkt zum Kursteam, sie rufen an oder sprechen vor Ort vor. Notwendig ist für diese Zielgruppe ein sehr niederschwelliger Zugang zu den Basisbildungsangeboten, dies wurde von „Lernsprung“ sehr gut realisiert.

Die guten Erfolge in der Akquise wurzeln in den jahrzehntelangen Erfahrungen in der Beratung von Migrantinnen durch den Projektträger Caritas sowie in den guten Erfahrungen der Partnereinrichtungen FEM Süd und mytraining. Insbesondere die intensive Vernetzung von FEM Süd mit verschiedenen MigrantInnenorganisationen und Moscheen im 10. Bezirk sowie die gute Vernetzung des Carbiz mit anderen Beratungseinrichtungen der Caritas und der Stadt haben sich als ein wichtiger Erfolgsfaktor für eine zielgruppenadäquate Akquise erwiesen. Die Analyse der Zusammensetzung nach Herkunftsländern zeigt die erreichte große Breite. Es ist zu prüfen, ob diese weiter ausgebaut werden kann in Bezug auf bisher kaum erreichte Migrantinnengruppen, etwa aus Rumänien oder Äthiopien.

Als weiterer Erfolgsfaktor wurde eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Projektleitung und der verantwortlichen Ansprechpartnerin des AMS aufgebaut. Die personelle Kontinuität auf beiden Seiten war hier besonders wichtig. Die AMS-

Verantwortliche erhielt die Möglichkeit, das gesamte Projektteam persönlich kennenzulernen sowie die Gruppenarbeit zu besuchen. Auch die Beraterinnen wurden über schriftliche Projektinformationen über Ziel und Inhalte der Basisbildung in „Lernsprung“ informiert. Die gute Zusammenarbeit mit der Vertreterin des AMS sollte weiter fortgesetzt werden. Vor Beginn jedes Kurszyklus wurde speziell für Frauen, die durch das AMS ausgewählt wurden, ein Tag der offenen Tür durchgeführt. An diesem Tag wurden die Interessentinnen über die verschiedenen Lernmodule, die verschiedenen Lerngruppen, die zeitlichen Abläufe, sowie über die bisherigen Erfolge informiert. Ein Teil dieser Frauen zeigte sofort Interesse und es wurde ein persönlicher Clearingtermin vereinbart. Ein kleiner Teil kam mit anderen Vorstellungen, sodass kein Clearingtermin zustande kam. Auf dieser Ebene kann daher die Zusammenarbeit mit dem AMS weiter konkretisiert werden. Es wäre beispielsweise sinnvoll, wenn auch die AMS-Beraterinnen des 10. Bezirkes, die Migrantinnen in „Lernsprung“ zuweisen, die Gelegenheit zu einem Besuch in den Lerngruppen erhalten.

Der sehr niederschwellige Zugang zu „Lernsprung“ wurde neben der Arbeit mit zielgruppenrelevanten Institutionen auch durch eine tägliche Erreichbarkeit des Projektes durch ein „Projekthandy“ erreicht. Die Nummer ist über die Homepage sowie über Flyer, vor allem aber über jede einzelne Teilnehmerin öffentlich zugänglich. Die Projektleitung stellte sicher, dass dieses Handy täglich erreichbar war, dies wurde zunehmend von Frauen und ihren Angehörigen genutzt, die von „Lernsprung“ erfahren hatten und sich eigenständig meldeten. Je nach Projektsituation und konkretem Bildungsbedarf wurde dann zeitnah ein persönlicher Clearingtermin vereinbart oder die Frauen wurden an andere Vereine weitervermittelt bzw. auf eine Warteliste von „Lernsprung“ gesetzt. Durch diese Wartelisten entsteht jedoch ein Erwartungsdruck bei den Interessentinnen, der nur eingelöst werden kann, wenn ein so komplex konzipiertes Projekt wie „Lernsprung“ längerfristig für die Zielgruppe zugänglich ist. Wartelisten, die nicht in eine tatsächliche Basisbildung münden, sind kontraproduktiv. Eine mehrjährige Finanzierungssicherheit mit Verlängerungsoption bei erfolgreicher Evaluierung des Projektes würde den Zugang der Zielgruppe nicht nur verstetigen, sondern voraussichtlich zusätzlich erweitern.

Auch die an die Akquisephase anschließenden ausführlichen persönlichen Clearings zeichnen sich durch einen niederschweligen, zielgruppensensiblen und professionellen Charakter aus. Besonders bedeutsam war dabei, dass die Gespräche mit der großen Gruppe der türkischen Frauen sowie mit den englischsprachigen Migrantinnen aus afrikanischen Ländern durch zweisprachige Beraterinnen aus dem Team geführt werden konnten. Für Clearings mit Migrantinnen anderer Muttersprachen, deren Deutschkenntnisse sich im Vorgespräch als nicht hinreichend erwiesen, wurden Dolmetscherinnen hinzugezogen. Die Arbeit mit einem relativ festen Stamm an Dolmetscherinnen auch bei den späteren persönlichen Beratungen hat sich für die Verständigung sowie für das Vertrauensverhältnis als hilfreich erwiesen. Die vertraglichen organisatorischen sowie finanziellen Rahmenbedingungen für die Dolmetscherinnen sollten mit diesen für die Zukunft noch einmal justiert und verbindlich abgesprachen werden. Wie die Beobachtungen zeigen,

ist im dichten Lern- und Beratungsalltag dafür nicht die Zeit und es kann zu Missverständnissen über Vereinbarungen oder geleistete Arbeiten kommen.

In den Clearinggesprächen wurde eine Lernstandbestimmung vorgenommen, die Lernmotivation, der Aufenthaltsstatus, die Familien-, Erwerbs- und Einkommenssituation erhoben und wenn die Frauen ihre Dokumente wirklich mitgebracht hatten auch durch Kopien dokumentiert. Die Ergebnisse der Clearings dienten als Grundlage für die Arbeit der persönlichen Beraterinnen sowie für die Arbeit in den Lerngruppen. Dabei ergab sich ein Backlash von der von Kurs zu Kurs weiterentwickelten Arbeit an der Selbstreflexion der Frauen über ihre Lernleistungen in den Lerngruppen und Beratung auf die Notwendigkeit, diese bei Kursbeginn genauer zu bestimmen (siehe unten).

Die umfangreiche soziale und Bildungsanamnese in den Clearinggesprächen stellte von Beginn an eine große Herausforderung für die zur Verfügung stehende Zeit dar. So kam die Erhebung der Lernmotivationen in manchen Gesprächen aufgrund schwieriger sozialer Situationen und/oder aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten oder einfach durch Zeitdruck zu kurz. Allein das technische Kopieren aller Dokumente ist zeitaufwändig. Es zeigte sich, dass häufig bestimmte Informationen nicht hinreichend dokumentiert werden konnten, weil die Frauen unvollständige Angaben machten oder Dokumente fehlten. Teilweise wurde diesen fehlenden Dokumenten erst sehr spät nachgegangen, sodass Zusatzarbeiten bei der Projektabrechnung notwendig wurden. Das Team hat diese Herausforderungen erkannt. Von der Projektleitung wurde auch in Bezug auf die stärkere Fokussierung der Clearings auf die individuelle Lernmotivationsbestimmung bei gleichzeitiger Sicherung der notwendigen Stammdatensicherung für alle Frauen ein „Leitfaden“ für die weitere Projektarbeit erarbeitet (vgl. Rohm 2014).

5.2. Partizipative und lebensweltnahe Gestaltung der Lerninhalte, Lernorte und Lernformen

Einen wichtigen Schwerpunkt der Evaluierung bildete die Begleitung der Anstrengungen des Teams für eine partizipative Basisbildung, die diese Bezeichnung auch verdient. In Abschnitt 4.2.6 wurde belegt, dass die Kursteilnehmerinnen aus den Kursen mit gewonnenem Selbstvertrauen ausscheiden. Die Einbeziehung der Migrantinnen in die Lerngestaltung hat darauf einen großen Einfluss gehabt. Wie ist das Team vorgegangen?

Ausgangspunkt war ein klares Commitment zu einem partizipativen Kurskonzept nicht nur durch die Projektleitung, sondern auch durch die Trainerinnen. Dies ist von Bedeutung, da das Team für das Projekt neu zusammengesetzt und einige Trainerinnen neu eingestellt wurden. Der Träger, das Bildungszentrum der Caritas, hatte zwar Erfahrung bei der Bildungsarbeit mit Migrantinnen, aber nicht dezidiert in der Basisbildung. Mytraining verfügte

über Erfahrungen in der DaZ-Ausbildung und in einigen Basisbildungsprojekten und FEM Süd arbeitete langjährig in Projekten der Gesundheitsbildung für Migrantinnen. Nur die Leiterin und eine Mitarbeiterin hatten bereits grundlegende Erfahrungen in der Basisbildung mit Migrantinnen gemacht. Das Thema „Partizipation der Teilnehmerinnen“ wurde jedoch von allen Mitarbeiterinnen engagiert getragen. Im ersten Kurs, der aufgrund eines verzögerten Projektbeginns unter einem starken Zeitdruck stattfand, zeigte sich, dass die für die Zeit vor Kursbeginn konzipierten Fokusgruppen zur Einbeziehung der zukünftigen Teilnehmerinnen für die Themenbestimmung nicht stattfinden konnten. Es wurden daher Gruppencoachings zur Diskussion möglicher Lerninhalte durchgeführt. An den Ergebnissen dieser Beratungen orientierten die Trainerinnen dann ihre Arbeit. Auch die Ziele für Ausflüge konnten die Frauen in den Gruppen mitbestimmen. Dies geschah zunächst in offenen Diskussionsrunden mittels Arbeit an den Flipcharts oder Tafeln. Dieses Vorgehen wurde in den nächsten Kurszyklen fortgeführt und weiterentwickelt.

Abbildung 12: 3. Kurs Lernsprung | Kursmaterial zur Abstimmung über ein Ausflugsziel

Stimmzettel für den Ausflug am 15.05.2014	
Schönbrunn	1. Bezirk
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelle: CarBiz ED Wien, Sammlung Unterrichtsmaterialien

Zu den mit den Teilnehmerinnen ausgesuchten Themen wurden insbesondere für die Gruppencoachings eigene Materialien erarbeitet. Dabei unterstützten sich die Trainerinnen gegenseitig, indem sie entweder in Teamsitzungen gemeinsam Materialien erarbeiteten oder sie sich gegenseitig zeigten und Rat und Meinung einholten. Diese Entwicklung eigener Materialien nahm viel Zeit in Anspruch und konnte so von den Trainerinnen von mytraining nicht realisiert werden. Zum einen war ihre Arbeit entlang der Schritte-Lehrbücher konzipiert worden, zum anderen war daraus abgeleitet für sie als freie Dienstnehmerinnen keine vergleichbaren Arbeitszeiten für die Entwicklung neuer Materialien eingeplant worden.

Dieses unterschiedlich konzipierte und realisierbare didaktische Herangehen wurde im Kursverlauf zunehmend im Team thematisiert. Es entstand sowohl ein Weiterbildungsbedarf zur Lerngestaltung als auch das Bedürfnis eines stärkeren Austausches zwischen allen Trainerinnen. Der Weiterbildungsbedarf wurde zum Teil durch Angebote der Projektleitung aufgegriffen. Das Problem uneingeplanter Vorbereitungsstunden für die Entwicklung von eigenen Basisbildungsbedarfen wurde durch die Trainerinnen zum Teil durch Eigenleistungen gelöst. Es bedarf dringend einer strukturellen Lösung über veränderte Anstellungsverhältnisse und entsprechende Stundenplanungen. Die Evaluierung sieht hier

eine wichtige weitere Entwicklungsaufgabe, die flexible Nutzung von Lehrbüchern in einem grundlegend partizipativ angelegten Kurskonzept einschließlich der Zielgruppe angepassten Kursmaterialien experimentell zu erproben.

Die Partizipation der Teilnehmerinnen erfolgte über verschiedene Kanäle, in den Gruppen, in den Einzelberatungen und gegenüber der Evaluatorin bei den verschiedensten Gelegenheiten. Die so eingebrachten Ideen und Hinweise waren regelmäßig Gegenstand der wöchentlichen Beratungen der Trainerinnen und Beraterinnen der Caritas sowie der monatlichen Projektbesprechungen mit allen Trainerinnen der Partnereinrichtungen. Dabei zeigte sich, dass Partizipation für die Trainerinnen keine Schönwetterarbeit darstellt. Nicht nur Wünsche und Ideen, sondern auch Kritiken der Teilnehmerinnen wurden diskutiert und nach Lösungen gesucht. So gab es beispielsweise von einigen Teilnehmerinnen Kritik darüber, dass zu häufig auf Türkisch statt auf Deutsch gesprochen wurde. In Konsequenz dessen arbeiteten alle Trainerinnen gemeinsam daran, dass im Kurs vorrangig Deutsch gesprochen wird. Nachfragen, die beispielsweise an die türkische Trainerin auf Türkisch gestellt wurden, hat diese in der Regel auf Deutsch wiederholt und auf Deutsch beantwortet. Häufig wurden dann auch unbekannte Wörter für alle an die Tafel geschrieben und in den Wortschatz aufgenommen. Weitere Kritiken betrafen die Unpünktlichkeit einiger Teilnehmerinnen oder das wiederholte Handyklingeln im Kurs.

Als weitere Schlussfolgerung wurde bei der Akquise der folgenden beiden Kurse verstärktes Augenmerk auf eine stärkere nationale Vielfalt der Teilnehmerinnen gelegt, sodass keine Majoritätsgruppe mehr entstand. Zudem wurde das Thema „Diversität“ in die Kursarbeit aufgenommen. Dies beflügelte die Kommunikation zwischen den Frauen unterschiedlicher Herkunftsländer. Im 3. Kurs wurde der Gewinn von Freundinnen anderer Herkunftsländer von vielen Frauen als einer der Vorzüge des Projektes genannt.

Als allgemeine Schlussfolgerung aus den Hinweisen der Teilnehmerinnen wurden weiters im 2. Kurs und im 3. Kurs zu Beginn gruppenübergreifend mit allen Teilnehmerinnen Kursregeln erarbeitet, die eine hilfreiche Lernatmosphäre für alle sicherstellen sollte. Sie beinhalteten auch Regeln für Pünktlichkeit, Handynutzung und Deutsch sprechen. Durch diese Beteiligung der Frauen an der Setzung von Kursregeln achteten die Frauen nunmehr untereinander stärker gegenseitig auf sich und richteten ihre Kritik nicht an die Seite der Trainerinnen.

Zudem wurde die so geborene Idee einer gruppenübergreifenden Arbeit aufgenommen und in der Folge nicht nur zu Kursbeginn, sondern wöchentlich einmal genutzt. Dieses Format des „Plenums“ wurde für gruppenübergreifende Informationen, die Gratulation zu Geburtstagen, für die Präsentation von selbst gestalteten Plakaten und mündlichen Lerninhalten sowie für Lernspiele, gemeinsame Bewegung und Tanz genutzt. Es gestaltete sich als „Format in Bewegung“, in das ständig neue Ideen der Teilnehmerinnen und

Trainerinnen aufgenommen wurden. Es war als Ort semiöffentlicher Präsentationen, als Ort der Lebensfreude und der Selbstermächtigung bei den Frauen sehr beliebt.

Aus den Anliegen von einigen Frauen, sich auf eine unmittelbare Deutschprüfung vorbereiten zu können, wurde die Idee einer wöchentlichen fakultativen Lernecke unter Leitung ehrenamtlicher Kräfte im Anschluss an die Kurszeit geboren. Diese „Lernecke“ war jedoch bei der gesamten Gruppe so beliebt, dass der eigentliche Zweck rasch verloren ging und er zu einem zusätzlichen breiten Lernangebot wurde. Im 3. Kurszyklus wurde diese Entwicklung erneut thematisiert und festgelegt, dass die „Lernecken“ zukünftig wieder stärker auf die Prüfungsvorbereitung und eventuell auf das gezielte Üben im Lesen und Schreiben von Frauen aus der Alphabetisierungsgruppe gerichtet werden soll. Es sollte verhindert werden, dass über den Umweg von neuen Formaten die „normalen“ Lerneinheiten einfach ausgedehnt werden. Vielmehr sollten fakultative Zusatzangebote als gezielte Zusatzhilfe für spezielle Lernbedürfnisse angeboten werden. Eine weitere Idee von jenen Teilnehmerinnen, die sich auf einen Hauptschulabschluss vorbereiten wollten, wurde ebenfalls vom Team aufgenommen und ein neues fakultatives Format entwickelt: ein wöchentlicher „Englischkurs“ für Anfängerinnen. Dieser schwankte in der Beteiligung, fand aber auch bei afrikanischen Frauen Interesse, die Schreiben und Lesen in ihrer Alltagssprache Englisch üben wollten. Diese Erfahrungen sowie die besonders große Gruppe an nicht alphabetisierten Teilnehmerinnen im 3. Kurszyklus führten zu der Frage, ob diesen Frauen nicht vor ihrer Alphabetisierung in Deutsch ein Kurs zur Alphabetisierung in ihrer Muttersprache angeboten werden sollte. Diese Frage wurde nicht abschließend entschieden, die Trainerinnen sehen darin jedoch eine wichtige Lernhilfe für jene Frauen im Kurs, die neue Lerninhalte zuerst nur mündlich erlernen und behalten können.

Ein weiteres Problem trat aufgrund der beengten Raumsituation für die IKT-Übungen sowie bei den Bewegungsmodulen zutage. Der Computerraum verfügt zwar über 8 Computer, aber die Frauen wünschten sich, jeweils allein die Bedienung üben zu können. Zudem fühlten sie sich teilweise allein gelassen, wenn eine Trainerin die gesamte Gruppe von 12 Teilnehmerinnen betreuen musste. In der Teamberatung wurde zunächst eine Zwischenlösung gefunden, indem eine Praktikantin bei den IKT-Stunden assistierte. Dadurch wurde das Lerntempo erhöht und die Lernzufriedenheit der Teilnehmerinnen erhöht. Zukünftig werden die Probleme minimiert, wenn die Gruppen nur mehr 8 Frauen umfassen sollen.

Ein weiteres Raumproblem trat nach einem Umbau auf, die neuen Räume waren insgesamt zu klein, um alle Teilnehmerinnen zum Turnen aufnehmen zu können. Daher wurden diese Module in die Räume von FEM Süd verlegt. Das stieß auf enorme Ablehnung der Teilnehmerinnen, so dass die Anwesenheit deutlich sank. Als Lösung wurden durch FEM Süd im Folgekurs zusätzliche Mittel bereitgestellt, um eine zweite Trainerin einzusetzen und die Übungen in zwei kleineren Räumen durchzuführen. Insgesamt sollte jedoch die Raumsituation für „Lernsprung“ noch einmal optimiert werden. Dies betrifft nicht nur den

Raum für Bewegungsübungen, sondern auch die Notwendigkeit eines geschützten Raumes für individuelle Beratungen, um intime Probleme wie etwa Gewalterfahrungen, Schulden oder Gesundheitsprobleme in der notwendigen Ruhe besprechen zu können. Eine andere Lösung wären Einzelzimmer für die Beraterinnen. Bisher finden Teambesprechungen und Einzelcoachings in den Gruppenräumen statt, wodurch sich die Termine häufig gegenseitig konkurrenzieren. Arbeitsbesprechungen finden nicht selten in einem Durchgangsraum statt, sodass bei dem ständigen Publikumsverkehr auch für andere Projekte keine wirkliche Arbeitsruhe eintreten kann. Für diese Probleme sind gegenwärtig keine Mittel verfügbar, ihre Lösung ist jedoch wünschenswert.

Alle genannten Beispiele zeigen, dass das Projektteam sehr ernsthaft und engagiert das Konzept einer partizipativen Basisbildung umgesetzt hat. Gleichwohl führte dieses große Engagement mehrfach zu Überlastungssituationen, die im Team diskutiert wurden und abgebaut werden mussten. Eine Trainerin formulierte es einmal so: *„Wir ertrinken in unseren vielen Themen, wir müssen uns weniger Themen vornehmen und diese genauer bearbeiten.“* In einem längeren Auseinandersetzungsprozess wurde die Erkenntnis erarbeitet, dass der Kurs nicht alle Lern- und Themenwünsche der Teilnehmerinnen erfüllen kann. Vielmehr ist es notwendig, die Arbeit mit den individuellen Lernzielen und Lernfortschritten der Teilnehmerinnen zu qualifizieren und so auch Grenzen für die eigene Arbeit zu akzeptieren. Im dritten Kurs wurde dieses Problem verstärkt thematisiert und als Zukunftsaufgabe formuliert.

5.3. Integration von Lernen und sozialer Betreuung – Coaching, kollektives Case Management u.a.m.

Wie im Kapitel 3 dargestellt, ist die Zielgruppe durch vielfältige soziale und gesundheitliche Belastungen gekennzeichnet. Daher müssen Basisbildungsangebote diese Belastungen konzeptionell berücksichtigen und entsprechende Betreuungs- und Beratungsangebote in die Kursarbeit einbeziehen. Im Projekt „Lernsprung“ wurde daran systematisch gearbeitet. Dazu gehörte die Umsetzung eines individuellen Coachings aller Teilnehmerinnen, die Arbeit an einem kollektiven Case Management, die Erarbeitung individueller Perspektivenpläne sowie eine qualifizierte Kinderbetreuung.

Diese Qualität des Basisbildungsangebotes ist neben der partizipativen Gestaltung des Lernens aus der Sicht der begleitenden Evaluierung entscheidend dafür, dass die Drop-Out-Quote des Projektes so gering ist. Umgekehrt lässt sich aus der Analyse der Teilnehmerinnengespräche mit Sicherheit sagen, dass einige Frauen ohne diese soziale Rahmung ihrer Lernaktivitäten den Kurs abgebrochen hätten. Dabei verweist das Feedback der Teilnehmerinnen zu diesem Aspekt der Kursgestaltung, dass es nicht nur auf den Fakt solcher Angebote ankommt, sondern dass es das Wie ist, das die Frauen wertschätzen. Die

hohe professionelle Qualität der sozialen Betreuung, die interkulturellen Kompetenzen der Beraterinnen, ihre Berufserfahrungen und institutionellen Vernetzungen sicherten, dass es in vielen Fragen zu wirklichen Lösungen für die Frauen kam. Dies führte zu Entlastungen der Frauen und setzte Lernkräfte frei, die in „reinen“ Lernangeboten gebunden blieben und nach Selbstaussagen der Frauen ihre Teilnahme in Frage gestellt hätten.

Als ein erfolgsrelevanter Aspekt der Arbeit des Projektteams gestaltete sich die Verbindung von vielfältigen Lernangeboten mit einer kursbegleitenden, individuellen Beratung jeder Teilnehmerin. Diese Beratungen waren als individuelles Coaching angelegt, das sich an den sozialen und Lernproblemen der Frauen orientierte und konkrete Hilfestellung bei der Lösung von Problemen einschloss. Dabei lässt sich eine Entwicklung der konkreten Arbeit von Kurszyklus zu Kurszyklus feststellen. Während im ersten Kurs die Beratungen aufgrund des verspäteten Beginns unter Druck standen, wurden ab dem 2. Kurszyklus die Beratungen von Kursbeginn an regelmäßig (außerhalb der Lernzeiten) realisiert. Jede Frau hatte ihre persönliche Beraterin und die Möglichkeit jederzeit mit dieser in Kontakt zu treten. Von besonderer Bedeutung war auch bei den Beratungen der Einsatz von zweisprachigem Personal, das Beratungen in der Muttersprache durchführen konnte. Auf diese Weise konnten Probleme genauer kommuniziert werden. Aus diesem Grunde wurden die Beratungen mit Frauen, die wenig Deutsch sprechen, unter Einsatz von Dolmetscherinnen durchgeführt. Die Arbeit mit einem festen Dolmetscherinnenstamm sicherte dabei ein vertrauensvolles Gespräch über zum Teil intime Problemlagen.

Teilnehmerinnen, die auf direkter Arbeitssuche waren, schätzten besonders den Übergang von berufsorientierten Lernmodulen und individueller Beratung. So wurden beispielsweise in IKT-Modulen am Computer Informationen über Stellenangebote gesucht und dieses Informationsverhalten bezogen auf die konkreten Wünsche und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen hin geübt. Die ausgedruckten Informationen konnten dann in den individuellen Beratungen genutzt werden, um individuelle Such- und Bewerbungsstrategien zu besprechen. Diese Zusammenarbeit zwischen Trainerinnen und Beraterinnen stellt einen weiteren Erfolgsfaktor des Projektes dar. Die weitere Verfeinerung der Übergänge zwischen Lernmodulen und individueller Beratung stellt aus der Evaluierungsperspektive eine weitere Entwicklungsaufgabe dar.

Die in den individuellen Beratungen besprochenen Probleme wurden je nach Inhalt und Einfluss auf die Lernarbeit auch in die Fallbesprechungen des gesamten Teams aller Trainerinnen eingespeist. Dies gilt auch für Ergebnisse und Situationen in den einzelnen Lernmodulen, die durch die Trainerinnen in die Teamberatungen eingebracht wurden. Lernbeeinträchtigende Lebenssituationen bzw. Verhaltensweisen wurden im Rahmen von solchen kollektiven Fallbesprechungen beraten und gemeinsam nach Lösungen gesucht. Von besonderer Bedeutung war hier die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen aller Partnerinstitutionen, einschließlich der Evaluatorin. So wurden gesundheitliche Probleme, die in den Beratungen zutage getreten waren, nicht selten mit

den Trainerinnen von FEM Süd besprochen und von diesen dann Kontakt zu den Frauen aufgenommen, um sie an Gesundheitseinrichtungen oder ÄrztInnen zu vermitteln. Auch der Besuch von Projekten der Gesundheitsberatung und –vorsorge wurde so fallbezogen vermittelt. Dies fand bei den Frauen besonderen Anklang. Auch hier gilt, dass in einigen Fällen der Kurs abgebrochen worden wäre, wenn die konkrete individuelle Gesundheitshilfe nicht realisiert worden wäre. Aufgrund der hohen Lösungsorientierung der Arbeit der Beraterinnen sowie der Fallbesprechungen kann diese Arbeit im Rahmen von „Lernsprung“ als kollektives Case Management charakterisiert werden.

Die kollektiven Fallbesprechungen nahmen in den einzelnen Projektphasen unterschiedlichen Raum in der Teamarbeit ein. In Phasen mit hohem organisatorischen Arbeitsdruck rückten sie unfreiwillig in den Hintergrund. Die Erarbeitung eines allgemeinen Algorithmus bei der Besprechung von Fallbeispielen wäre daher sinnvoll. Inhaltlich konzentrierten sich die Fallbesprechungen zunächst eher auf die vielfältigen sozialen Probleme der Teilnehmerinnen und den daraus erwachsenden Lernblockaden. Im 3. Kurszyklus wurden die Fallbesprechungen zunehmend auf Fragen der Lernstandsbestimmung und der Lernberatung erweitert. Aus der Sicht der Evaluierung liegt hier eine wichtige Entwicklungsaufgabe zur weiteren Qualifizierung der Basisbildungsarbeit des Projektes.

Aus dem kollektiven Case Management und der Zusammenarbeit zwischen Beraterinnen und Trainerinnen wurden schlussendlich für alle Frauen Perspektivenpläne entwickelt. Das bedeutete, dass mit jeder Frau geklärt wurde, welche Bildungsmaßnahme oder erwerbsbezogene Aktivitäten sie nach Abschluss des Kurses unternehmen will und welche Hilfestellung innerhalb der Kurszeit die Beraterinnen und Trainerinnen dabei geben konnten. Das Problem der nachhaltigen Wirkung der Basisbildungsangebote von „Lernsprung“ wurde im Projekt immer wieder diskutiert. Es wurde die Idee geboren, ein niederschwelliges Anschlussangebot zu entwickeln. Dies wurde aus Kostengründen bisher nicht realisiert. Zudem wurde sowohl von Seiten der Trainerinnen als auch der Teilnehmerinnen die Notwendigkeit der grundsätzlichen Fortsetzung von „Lernsprung-Kursen“ nach Ende des gegenständlichen Projektes betont. Da dies aus Kostengründen nicht möglich war, wurde der Vermittlungshilfe besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Vermittlungsarbeit wurde am Kursende teilweise unter hohem zeitlichen Druck realisiert. Im 3. Zyklus wurden die Frauen von den Trainerinnen zu anderen Bildungseinrichtungen begleitet, um sicherzustellen, dass die Frauen dort auch „ankommen“ und um die teilweise erheblichen Schwellenängste zu überbrücken. Manche Frauen formulierten für sich zu Kursende auch mehrere Zukunftsinteressen oder ihre familiäre bzw. gesundheitliche Situation war nicht hinreichend geklärt. Dadurch lässt sich nicht beurteilen, in welchem Maße die Vermittlungsangebote von „Lernsprung“ tatsächlich nachhaltig wirksam werden. Aus der Sicht der Evaluierung liegt hier in Wechselwirkung mit der Weiterentwicklung der Einschätzung individueller Lernerfolge der Teilnehmerinnen ein weiterer Entwicklungsbedarf.

Er umfasst die Weiterentwicklung eines effektiven Schnittstellenmanagements, der das Basisbildungsangebot von „Lernsprung“ in die Gesamtheit regionaler Basisbildungsangebote einordnet. Auf der Basis systematisierter Einschätzungen des Lernstands sowie der subjektiven Lernmotivationen der Teilnehmerinnen am Kursende sowie durch eine forcierte Vernetzung mit anderen BasisbildungsanbieterInnen und potenziellen ArbeitgeberInnen sollten alle Frauen die für sie jeweils passende nächste Bildungsstufe bzw. ein Erwerbsangebot erreichen können. Dabei sind die Komplexität der Bildungswünsche dieser Zielgruppe sowie die Uneinheitlichkeit der Bildungserfolge in Bezug auf die einzelnen Kulturtechniken zu beachten. Anders als im primären Schulsystem gibt es für (fast) jede Teilnehmerin mehrere nachfolgende Bildungsoptionen. Anders gesagt: Aus dem erfolgreich gemeisterten Basisbildungsangebot von „Lernsprung“ heraus sind jeweils mehrere weiterführende Bildungswege möglich. Auch hier gilt der Primat der Partizipation: Was als nächster Bildungsschritt gut und sinnvoll ist, ist nicht extern entscheidbar, es muss von den Frauen selbst entschieden werden. Die Unterstützung durch Beraterinnen und Trainerinnen ist dabei sehr wichtig und hilfreich.

Als ein weiterer wichtiger Aspekt erfolgreicher Projektarbeit gestaltete sich die Entwicklung einer zielgruppenangepassten Kinderbetreuung. Insgesamt nahmen 20 Kinder an diesem Angebot teil und 29 weitere wurden während der schulfreien Zeit betreut (CarBiz 2014, 6). Eine hochwertige Kinderbetreuung ist eine wichtige Voraussetzung für jene Frauen, die Betreuungspflichten kleiner Kinder mit ihren Lernmotivationen in Einklang bringen müssen. Ohne sie wird ein wichtiger Teil der Zielgruppe nicht durch Basisbildungsangebote erreicht.

Für die hochqualitative Kinderbetreuung wurde nicht nur ein Raum in „Lernsprung“ kindgerecht adaptiert. Dazu gehörte der Umbau kindgerechter sanitärer Anlagen sowie von Matten und Ruheplätzen. Zudem wurden die Spielräume mit altersgerechtem Spielzeug ausgestattet. Entscheidend war die Einstellung von zweisprachigem pädagogisch geschultem Kinderbetreuungspersonal mit Migrationshintergrund. Die Betreuerinnen brachten nicht nur eine hohe Sensibilität für die Anpassungsprobleme, Beschäftigungs- und Kommunikationswünsche der Kinder mit, sie waren ebenso befähigt, mit den Müttern unterschiedlicher Herkunftsländer zu kommunizieren. Einige der Mütter waren zunächst verunsichert, da sie ihre Kinder noch nie in andere Hände gegeben hatten. Die gute Arbeit der Betreuerinnen sowie eine stetige und wertschätzende Kommunikation führten dazu, dass alle Mütter Vertrauen in die Betreuung fassten und sich schließlich sehr beruhigt und anerkennend äußerten. In den Sommermonaten, in denen 29 zusätzliche Kinder der Teilnehmerinnen aufgenommen wurden, um die Kursteilnahme aller zu sichern, wurde jeweils eine zweite Kinderbetreuerin eingestellt, um eine sichere und hochwertige Betreuung aller Kinder auch in dieser Zeit zu gewährleisten (CarBiz 2014, 6).

6. Erfolgsfaktoren von „Lernsprung“ und offene Fragen

Im Kapitel 4 wurde dem Projekt „Lernsprung“ eine gute Erfolgsquote sowie eine aktive Teilnahme der Migrantinnen attestiert. Wie wurden die guten Ergebnisse in der Basisbildung von Migrantinnen erreicht? Aus Sicht der begleitenden Evaluierung soll in diesem Zusammenhang sowohl das modulartige und lebensweltorientierte Basisbildungskonzept für erwachsene Migrantinnen als auch seine partizipative innovationsorientierte Durchführung durch die Trägerinstitution Caritas und deren Kooperationspartner hervorgehoben werden. „Lernsprung“ kann auch auf der Prozessebene als erfolgreiches Basisbildungsprojekt für Migrantinnen gewertet werden. Es sollte zukünftig im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ gefördert werden.

6.1. Erfolgsfaktoren des Projektes „Lernsprung“

Lebensweltnahe Akquise sichert Zugang zu bisher wenig beachteter Zielgruppe

Durch lebensweltnahe Akquise in verschiedenen ethnischen Communities sowie durch eine rasch zunehmende positive Mundpropaganda der Frauen untereinander wird eine große Breite an Frauen verschiedener Herkunftsländer, unterschiedlichen Alters sowie unterschiedlicher Lernerfahrungen und Lernmotivationen erreicht. Als Grundlage dafür wirken zum einen die ständigen guten Kontakte zu Vertretungsorganisationen von Migrantinnen sowie die stetige Zusammenarbeit mit dem AMS. Zum anderen wirken die persönlichen Erfahrungen ehemaliger Teilnehmerinnen mit der wertschätzenden, partizipativen und unterstützenden Lernatmosphäre als eine Art Magnet für eine eigenständige Bewerbung von Seiten bildungsinteressierter Frauen. Von besonderer Bedeutung für die zielgruppenadäquate Akquise des Lernsprungteams sind die direkten Kontakte des Partners FEM Süd zu gesundheitsorientierten Migrantinnen in ihren eigenen Projekten der Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsberatung. Es ist also die **Kontinuität und die Vielfalt an Kontakten** zu PartnerInnenorganisationen sowie die dauerhaft gute Bildungsarbeit selbst, die Erfolgsfaktoren guter Basisbildungsarbeit darstellen. Auf diese Weise werden komplementäre Teile der Zielgruppe erreicht. Um zukünftig auch jene Frauen zu erreichen, die so damit noch nicht erreicht wurden, ist die weitere Beschäftigung mit den unterschiedlichen Lernmotivationen, Lernressourcen und Lernbarrieren von Migrantinnen notwendig, die noch nicht oder lange nicht im Arbeitsprozess standen.

Partizipativer Basisbildungsansatz sichert hohe Erfolgsquote und aktives Lernen

Einer der entscheidenden Erfolgsfaktoren der Basisbildung für Migrantinnen ist die konsequente Arbeit mit und an einem partizipativen Basisbildungsansatz. Neben der alltäglichen Bildungsarbeit setzen sich die Trainerinnen von „Lernsprung“ immer wieder mit den damit verbundenen Anforderungen an ihre lehrende und beratende Tätigkeit

auseinander. Die Lerninhalte werden an den Lernkompetenzen und -motivationen der Teilnehmerinnen und an ihren Lebensproblemen ausgerichtet. Die Teilnehmerinnen kommen im wahrsten Sinne „zu Wort“ und können mitentscheiden. Die Themen Gesundheit und Arbeit nehmen im Kurs breiten Raum ein, da sie die Frauen bewegen und hier viele Informationslücken sowie Wünsche nach alltagstauglichen Übungen bestehen. Zudem werden gemeinsam mit den Teilnehmerinnen partizipatorische Formate erarbeitet. Als Beispiele können die Erarbeitung und mehrheitliche Auswahl von Lernthemen für den Kurs in der Anfangsphase gelten. Ein anderes Beispiel ist ein wöchentliches lerngruppenübergreifendes Treffen aller Kursteilnehmerinnen, bei dem sich alle Kursteilnehmerinnen untereinander austauschen und Lernergebnisse präsentieren können. Als weiteres Beispiel ist die Erarbeitung gemeinsamer Kursregeln zu nennen, die mittels interkultureller sowie sprachlicher Übersetzungs- und Verständigungsleistungen der Teilnehmerinnen untereinander zustande kam. Das daraus erwachsende Verantwortungsbewusstsein der Teilnehmerinnen gegenüber dem Lernklima „ihres“ Kurses befördert die interkulturelle Kommunikation sowie die Vermeidung von Konflikten in den einzelnen Lerngruppen.

Praxisorientierte Berufsvorbereitung einschließlich Kurzpraktika öffnet berufliche Perspektiven für Interessierte

Als Erfolgsfaktor für eine Basisbildung, die das Interesse für neue Berufshorizonte öffnet oder teilweise in eine unmittelbare Vermittlung in Erwerbsarbeit mündet, bewährt sich eine modulare und praxisorientierte Berufsinformation und Berufsvorbereitung. Speziell für Migrantinnen, die langjährig als Hausfrauen arbeiten bzw. seit längerem in Karenz sind, erweist sich die **Kombination** verschiedener gruppenorientierter und individueller Lernmodule, lebensweltnaher Lernorte sowie die Kombination von Lernen und Beratung als zielführend. Für eine Mehrheit dieser Frauen bilden Lerneinheiten und Kleingruppencoachings zum Themenkreis „Hausarbeit“ einen erfahrungsgeleiteten Einstieg für die Beschäftigung mit Möglichkeiten und Anforderungen einer eigenen Erwerbsarbeit. Die Beschäftigung mit verschiedenen Tätigkeiten und Berufen in ihren eigenen Familien etwa über einen „Stammbaum der Berufe“ regt die Frauen an, ihre Selbstzweifel in Bezug auf eigene berufliche Fähigkeiten zu überdenken. Die Erarbeitung eines Wortschatzes, der sich auf ihre persönlichen Fähigkeiten und Tätigkeiten bezieht, wird mit computergestützter Erwerbssuche, Exkursionen zum AMS und zu potenziellen ArbeitgeberInnen und persönlicher Hilfe bei Bewerbungsschreiben erfolgreich verbunden. Von besonderer Bedeutung ist die positive individuelle Erfahrung: „Ich kann es!“ aus den berufsvorbereitenden Kurzpraktika, aus denen die Frauen stolz ihre Beurteilungen mitbringen. Die Praktika werden in jenen Branchen organisiert, die die Frauen interessieren und wo sie nach Berufschancen suchen. Dazu gehören Tätigkeiten im Handel, in der Gastronomie, in der Reinigung, in der Pflege und in Kindereinrichtungen. Berufspraktika wirken nicht nur unterstützend für die unmittelbar erwerbssuchenden Migrantinnen, sondern auch für jene Frauen, die augenblicklich durch Kleinkinder oder andere familiäre

Verpflichtungen nicht für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, die aber berufliches Interesse haben. Der Ausbau von Kontakten zu potenziellen PraktikumpartnerInnen für interessierte Migrantinnen stellt eine eigene arbeitsintensive Herausforderung dar. Eine der schwierigsten Aufgaben ist die Vermittlung von Praktikantinnen mit Kopftuch. Dies verweist auf besondere Schwierigkeiten der Vermittlung in Erwerbsarbeit für diese Frauen, die gern arbeiten wollen.

Frauenspezifische lebensweltorientierte Lernangebote verbunden mit individuellem Coaching motiviert und überwindet Lernbarrieren

Ein Erfolgsfaktor für den langen selbstbestimmten Verbleib im Kurs besteht in der Konkretisierung der Zielgruppenorientierung in Form der konsequenten Umsetzung als **Frauenprojekt**. Das Projekt „Lernsprung“ orientiert sich konsequent an Lerninhalten, die für die Zielgruppe alltagsrelevant sind und die die Frauen tatsächlich interessieren. Dadurch werden nicht nur die vorhandenen Lernmotivationen angesprochen, sondern auch weiterführendes Interesse geweckt und gleichzeitig Ängste und Selbstzweifel zurückgedrängt. Dem dient bereits die Coachingphase, die nicht nur den Lernstand erhebt, sondern auch die jeweiligen individuellen Lernmotivationen und -probleme. Dieser Erhebung sowie der daran anknüpfenden individuellen Beratung wird zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet. Erklärtes Prinzip der Lernkonzeption ist ein vielfältiges modulartiges Lernangebot, das frauenspezifische Informations- und Lernangebote in allen Kulturtechniken mit der Stärkung von Schlüsselkompetenzen verbindet. Zu den Kernthemen gehören: Erwerbsarbeit/Hausarbeit, Berufsorientierung, Frauenrechte und Gesundheit, erweitert um die Themen Familie, Bildung/Lernen, Gewaltprävention. Die in den Lernmodulen gewonnenen Informationen und Kompetenzen werden in den individuellen Coachings sowohl vertieft als auch durch Hilfe in Lern- und Lebensproblemen abgesichert. Ohne die **Verbindung von Lernen und Coaching** wäre der Lernerfolg für viele Frauen dieser speziellen Zielgruppe in Frage gestellt.

Insgesamt liegt der große Vorzug des Frauenprojektes „Lernsprung – sozialintegratives Bildungsangebot für Migrantinnen“ in seinem partizipativen Ansatz, durch den Migrantinnen in ihrer alltagspraktischen Literalität gefestigt und entwickelt werden, Selbstvertrauen gewinnen und zunehmend selbständiger agieren. Das so erworbene Selbstvertrauen wirkt gleichstellungsfördernd sowie direkt und indirekt arbeitsmarktintegrativ. Das Projekt sollte in Zukunft im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ gefördert werden.

6.2. Offene Fragen und zukünftige Herausforderungen

Jedes gute Angebot kann weiter verbessert werden. Dies gilt auch für „Lernsprung“. Aus der engagierten Arbeit des Teams ergaben sich immer wieder Entwicklungsaufgaben, die nicht alle gleichermaßen bearbeitet werden können. Daher sollen hier zwei Aspekte

hervorgehoben werden. Sie betreffen Entwicklungen, die auf die **nachhaltige Wirkung** der konzipierten Basisbildungsangebote sowie auf einen **effektiven Ressourcenumgang** zielen. Beides ist aus der Sicht begrenzter Fördermittel bei einem anhaltenden Zustrom an Migrantinnen mit Basisbildungsbedarfen von besonderer Bedeutung für erfolgreiche Basisbildung.

Abstimmung der Methoden der Basisbildung in allen angebotenen Lernformen

Das Projektteam arbeitete über den gesamten Projektzeitraum an der Verbesserung der eigenen Lehrmethoden. Dies sollte systematisch fortgesetzt werden. Das ursprüngliche Konzept des Projektes „Lernsprung“ verband „Deutschstunden“ nach dem Schritte-Lehrbuch, die zunächst als die eigentlichen Basisbildungsangebote verstanden worden waren mit „Gruppencoaching“ in den Kleingruppen mit je unterschiedlichem Lernniveau, die thematisch und didaktisch an die Lernbedürfnisse der Frauen angepasst wurden. In der Projektrealisierung in den drei Kurszyklen näherten sich die Didaktiken dieser beiden Lehreinheiten teilweise einander an. Die Trainerinnen von „mytraining“ führten Diskussionen zu verschiedenen Themen wie Erziehung, Mediennutzung u.a.m, implizierten Übungsformen außer Haus und arbeiteten mit am Wortschatz für andere Lernmodule, beispielweise für die Module „Health Literacy“ oder auch für die Befragung der Evaluierung. Insgesamt zeigte sich jedoch, dass die Arbeit nach vorgegebenen Lehrbuch-„Schritten“ sich nur schwer von der DaF-Didaktik lösen lässt und zudem die Unterbrechungen der Arbeit mit den Büchern immer wieder zu „Zeitverlusten“ für Frauen führte, die auf eine Deutschprüfung hin lernten. Der flexible Umgang mit Prüfungsanforderungen und flexiblem Lernen wurde immer wieder im Team diskutiert, aber noch nicht gelöst. Zudem ergaben sich Zeitprobleme aufgrund der Anstellung dieser Trainerinnen in freien Dienstverträgen, in denen die Erarbeitung zusätzlicher Lernmaterialien nicht budgetiert war. Umgekehrt wurden von den Trainerinnen der Gruppencoachings vielfältige neue Lernmaterialien entwickelt. Die dabei gemachten Erfahrungen konnten hingegen nicht hinreichend an alle Trainerinnen weitergegeben werden. Die verschiedenen **Lernformen** sollten daher methodisch stärker einander angeglichen werden. Dazu ist die Erarbeitung weiterer eigener Lernmaterialien notwendig, die sich konsequent an den Basisbildungsbedarfen der Frauen orientieren. Dies erfordert zukünftig, die dafür notwendigen Arbeitszeitressourcen für alle Trainerinnen konzeptionell einzuplanen.

Intensive Vernetzung mit AkteurInnen der Basisbildung und Profilierung des Schnittstellenmanagements

Das Projektteam hat sich im Projektzeitraum zunehmend mit der Frage der nachhaltigen Wirkung der im Kurs angebotenen Lernangebote auseinandergesetzt. Dazu gehörte die Frage, welche Rolle Prüfungsvorbereitungen spielen sollen und wie die daraufhin lernenden Frauen unterstützt werden können, ohne die Mehrheit der Frauen, die dies nicht unmittelbar tun, unter Stress zu setzen. Zudem wurde im Projektverlauf das Mittel des „Perspektivenplans“ erarbeitet, der gemeinsam mit jeder Teilnehmerin klärt, welche weiteren Lern- bzw. Erwerbsschritte nach dem Kurs für sie sinnvoll sind. Für die Vermittlung der

Frauen nach dem Kurs hat sich die bereits gut ausgebaute Vernetzung mit vielfältigen sozialen Institutionen, die mit der Zielgruppe arbeiten, bewährt. Von besonderem Wert sind dabei die guten Kontakte zu anderen Projekten der Caritas sowie die gute Zusammenarbeit mit dem AMS. Diese Kooperationen sollten fortgeführt werden. Zusätzlich dazu sollte die Vernetzung mit erfahrenen Trägerinstitutionen der Basisbildung und Alphabetisierung aufgebaut werden, um sich über Vermittlungserfahrungen sowie über Erfahrungen im Qualitätsmanagement insgesamt auszutauschen.

In welchem Maß die Vermittlungsangebote von „Lernsprung“ tatsächlich **nachhaltig wirksam** werden, lässt sich im Rahmen des bisher wirksamen Projektkonzeptes nicht feststellen. Aus der Sicht der Evaluierung sollte an Wegen für diese Analyse gearbeitet werden, die in Wechselwirkung mit der Profilierung der Einschätzung individueller Lernerfolge der Teilnehmerinnen steht. Auf der Basis systematisierter Einschätzungen des Lernstands sowie der subjektiven Lernmotivationen der Teilnehmerinnen am Kursende sowie durch eine forcierte Vernetzung mit anderen BasisbildungsanbieterInnen und potenziellen ArbeitgeberInnen sollten alle Teilnehmerinnen die für sie jeweils passende nächste Bildungsstufe bzw. ein Erwerbsangebot erreichen können. Dabei sind die Komplexität der Bildungswünsche dieser Zielgruppe sowie die Uneinheitlichkeit der Bildungserfolge in Bezug auf die einzelnen Kulturtechniken zu beachten. Anders als im primären Schulsystem gibt es für (fast) jede Teilnehmerin mehrere nachfolgende Bildungspositionen. Anders gesagt: Aus dem erfolgreich gemeisterten Basisbildungsangebot von „Lernsprung“ heraus sind jeweils mehrere weiterführende Bildungswege möglich. Auch hier gilt der Primat der Partizipation: Was als nächster Bildungsschritt gut und sinnvoll ist, ist nicht extern entscheidbar, es muss von den Frauen selbst entschieden werden. Die Unterstützung durch Beraterinnen und Trainerinnen ist dabei sehr wichtig und hilfreich.

Beschleunigte Professionalisierung aller Trainerinnen in Basisbildung

Erfolgreiche Basisbildung braucht qualifiziertes Personal. Die Trainerinnen von „Lernsprung“ verfügen alle über umfangreiche Berufserfahrungen in der Arbeit mit der Zielgruppe, in der Lehre und Beratung. Zudem waren die Projektleiterin sowie eine Mitarbeiterin speziell in der Basisbildung ausgebildet. Den Weiterbildungsbedürfnissen der Trainerinnen entgegenkommend wurden in jedem Kurszyklus fachspezifische Fortbildungsmaßnahmen für alle Trainerinnen im Feld Basisbildung und Alphabetisierung durchgeführt. Sie sollten zielgerichtet fortgeführt werden. Dafür sollte für alle Trainerinnen ein entsprechendes Zeitkontingent budgetiert werden. Mittelfristig sollten zudem alle beteiligten Trainerinnen zusätzlich zu ihrer pädagogischen bzw. sozialen Grundqualifikation und ihren teils langjährigen praktischen Basisbildungserfahrungen einen **Zertifikatslehrgang** zur Basisbildungs- und Alphabetisierungstrainerin absolvieren.

Effektivierung der Projektdokumentation

Anders als in anderen Projekten verfügt das Lernsprungteam über eine gute Dokumentation über die Teilnehmerinnen. Dies wurde bisher jedoch durch einen großen Arbeitsaufwand

erreicht. Daher sollte die Arbeit an einer übersichtlichen und aussagekräftigen Wirk- und Arbeitsdokumentation über die gesamte Kurszeit systematisch gesichert werden und die jeweilige Verantwortung für die Trainerinnen und Beraterinnen klar geregelt werden, um Mehraufwand in Zukunft zu vermeiden.

Optimierung der Raumsituation

Ein lernfreundliches Projektklima braucht nahe Projektorte, freundliche und gut ausgestattete Räume. Das Projekt „Lernsprung“ verfügt über zielgruppenadäquate Räume in einem Wiener Bezirk mit überdurchschnittlich hohem Anteil von MigrantInnen an der Bevölkerung. Das Projekt findet in gut ausgestatteten Gruppenräumen statt. Ein Computerraum sowie Arbeitsräume für die Mehrheit der Trainerinnen sind vorhanden. Der Computerraum ist ausreichend für 8 Teilnehmerinnen je Gruppe ausgestattet. Sollten in Zukunft größere Gruppen geplant werden, so ist eine Ausstattung mit weiteren Computern räumlich möglich. Für die Kinderbetreuung wurde ein Gruppenraum umgestaltet, mit Spielzeug versehen und mit kindgerechten sanitären Anlagen ausgestattet. Hier ist keine weitere Adaptation nötig.

Ungeachtet der insgesamt guten räumlichen Ausstattung sollte die Raumsituation in zweierlei Hinsicht überprüft werden. Zum einen erweisen sich die Gruppenräume als relativ beengt für die bisher konzipierten Bewegungsangebote. Wenn zukünftige Projekte die sehr gut angenommenen Bewegungsmodule für alle Teilnehmerinnen verpflichtend fortsetzen sollen, so sollte die Raumsituation dafür optimiert werden. Zum anderen erweist sich die Raumsituation für die individuellen Beratungen sowie für Teambesprechungen als beengt. Es sollte dringend ein separater **Beratungsraum** bereitgestellt werden, der nicht durch andere Aufgaben belegt wird. Für eventuell einzustellende zusätzliche Trainerinnen sind entsprechende Arbeitsplätze notwendig.

Die Bearbeitung der hier genannten Entwicklungsherausforderungen lässt eine weitere Verbesserung der Basisbildungsangebote im Rahmen des bereits konzipierten Projektangebotes von „Lernsprung“ erwarten. Denkbar sind die konzeptionellen Verlagerungen oder Erweiterungen der Basisbildungsangebote für Migrantinnen. Insgesamt hat das Team um das Bildungszentrum der Caritas bereits mit seiner bisherigen Arbeit im Rahmen von „Lernsprung“ bewiesen, dass es befähigt ist, gute Basisbildung anzubieten und sich sehr engagiert und wertschätzend für die Erwachsenenbildung von Migrantinnen einzusetzen.

7. Literatur

- Aschemann, Birgit. 2011. Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden. Wien: Bm:ukk.
- Beywl, Wolfgang. 2006. Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Flick, Uwe (Hrsg.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 92-116.
- Bruneforth, Michael, Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). 2012. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- CarBiz - das Caritas Bildungszentrum der Erzdiözese Wien, Online im Internet, <http://www.caritas-wien.at/hilfe-einrichtungen/asylmigrationintegration/Bildungsarbeit/Lernsprung> [17.07.2014].
- CarBiz ED Wien. 2014. Auswertung der Daten für den Endbericht Projekt Lernsprung. Caritas Bildungszentrum ED Wien.
- CarBiz ED Wien. Sammlung Unterrichtsmaterialien Projekt Lernsprung. Caritas Bildungszentrum ED Wien.
- Caritas ED Wien. 2011. Projekt Lernsprung – Sozialintegratives Bildungsangebot für Migrantinnen im Caritas Lerncafé. Konzept. Caritas Bildungszentrum ED Wien.
- Caritas ED Wien. 2013. Lernsprung – Basisbildung für Migrantinnen. Informationsfolder. Caritas Bildungszentrum ED Wien.
- Caritas ED Wien. 2013. Lernsprung – Sozialintegratives Bildungsangebot. Inhaltlicher Jahresbericht 2012. Caritas Bildungszentrum ED Wien.
- Caritas ED Wien. Bosnet. Bildungszentrum Caritas ED Wien.
- Caritas. ED Wien 2014. Lernsprung – Sozialintegratives Bildungsangebot. Inhaltlicher Jahresbericht 2013. Caritas Bildungszentrum Wien.
- Dergovics, Elke. 2010. Verschiedene Menschen, verschiedene Sprachen – ein Kurs. In: *Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis*. Isop GmbH, Rath, Otto & Hahn Mariella (Hrsg.). Graz: Isop GmbH, 30-35.
- Doberer-Bey, Antje. 2007. Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. EQUAL/In.Bewegung. Online im Internet, http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsfloridsdorf_bestand/downloads/doc/EU_Qualitaetsstandards_2007_ADB.pdf [17.07.2014]
- Erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener, Online im Internet, <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/ueberblick.php> [17.07.2014]
- FEM Süd Gesundheitszentrum, Online im Internet, http://www.fem.at/FEM_Sued/femsued.htm [17.07.2014]
- Flick, Uwe. 2006. Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Girtler, Roland. 2002. Methoden der Feldforschung. Wien: Böhlau.

- Gross, Dirk, Holz, Gerda. 2002. Das Evaluationskonzept des ISS-Frankfurt am Main. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 1/2002, 117-128.
- Haubrich, Karin. 2001. Wie erreicht man junge Migrantinnen in der Jugendsozialarbeit? In: *Deutsche Jugend*, Jg. 49, Heft 6, 262 – 265.
- IHS Institut für Höhere Studien, Online im Internet, <http://www.ihs.ac.at/vienna/> [17.07.2014]
- In.Bewegung. Basisbildung für Erwachsene, Online im Internet, <http://www.zukunftsbasisbildung.at/projekt-und-partner> [17.07.2014]
- Initiative Erwachsenenbildung, Online im Internet, <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/> [17.07.2014]
- Initiative Erwachsenenbildung. 2011. Planungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“, Online im Internet, https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf [17.07.2014]
- Isop GmbH, Rath, Otto, Hahn Mariella (Hrsg.). 2010. Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: Isop GmbH.
- Kastner, Monika. 2012. Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse. *Report*, 35(1), 23-32.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja. 2011. Literalität und Illiteralität in der Migration. In: *Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens*. Schlögl, Peter, Wieser, Regine & Dé, Kriszttina (Hrsg.), Wien: LIT-Verlag, 85-109.
- Kuckartz, Udo, Thorsten, Dresing, Stefan Rädiker, Claus Stefer. 2007. Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lamnek, Siegfried. 2005. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Littig, Beate, Astrid Segert. 2008. Erfolgsfaktor Qualifikation für WienerInnen mit Migrationshintergrund: Eine Bedarfsanalyse bei Unternehmen. Forschungsberichte. Wien: IHS.
- Lassnigg, Lorenz. 2010. Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. *Magazin Erwachsenenbildung* 10/2010. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-75133> [17.07.2014]
- Lockheed, Marlaine E. 1985. Computer Literacy: Definition and Survey Items for Assessment in Schools. Washington: National Center for Education Statistics.
- Mayring, Philipp. 2003. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim. Beltz.
- McKenna, Michael C., Robinson, Richard D. 1990. Content literacy: A definition and implications. *Journal of Reading*, 34(3), 184-186.
- Meyer, Wolfgang, Höhns, Gabriela. 2002. Was ist Evaluation? In: *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung*, Heft 59. Bonn: BiBB.
- Miteinander lernen, Online im Internet, <http://www.miteinlernen.at/> [17.07.2014]
- Mytraining, Online im Internet, <http://www.mytraining.at/> [17.07.2014]
- Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung, Online im Internet, <http://www.basisbildung-alphabetisierung.at/home> [17.07.2014]

- Nutbeam, Don. 2008. The evolving concept of health literacy. *Social science & medicine*, 67(12), 2072-2078.
- Rath, Otto. 2007. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Online im Internet, <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1.pdf> [17.07.2014]
- Rath, Otto. 2011. Empfehlungen zur Erreichung Bildungsbenachteiligter. In: *Planungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“*, Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.), Anhang 6, 90-92.
- Reithofer, Peter. 2010. Basisbildung als antidiskriminierende Praxis. In: *Grenzenlos. Basisbildung zwischen Empowerment und Antidiskriminierung*. Reithofer, Peter & Mohammadi, Robert (Hrsg.), Graz: CLIO, 6-13.
- Rohm, Daniela, Sarikaya Nurgül. 2014. Basisbildung für Migrantinnen. Präsentation. Caritas Wien.
- Rohm, Daniela. 2014. Leitfaden: Basisbildung für Migrantinnen – Projekt Lernsprung. Caritas Wien.
- Roscoe, Adrian, Al-Mahrooqi, Rahma. 2012. Literacy, Literature and Identity: Multiple Perspectives. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rychen, Dominique Simone, Hersh Ed Salganik, Laura. 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Schlögl, Peter, Wieser, Regine, Dér, Krisztina. 2011. Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien: LIT-Verlag, 85-109.
- Steiner, Mario. 2011. Empirische Analyse der Beteiligung und Exklusion von Migrantinnen im österreichischen Schulsystem. In: *Migrationsmanagement. Grundzüge des Managements von Migration und Integration*. Biffi, Gudrun, Dimmel, Nikolaus (Hrsg.), Leobersdorf: Omnium, 275-290.
- Steiner, Mario, Pessl Gabriele, Wagner, Elfriede. 2011. ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013. Bereich Erwachsenenbildung. Halbzeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien: BMUKK.
- Steiner Mario, Pessl Gabriele, Wagner Elfriede und Plate Marc (2010): Evaluierung ESF „Beschäftigung— im Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht. Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.
- Stockmann, Reinhard. 2004. Was ist eine gute Evaluation? In: *CEval Arbeitspapiere*. Saarbrücken: Center for Evaluation der Universität des Saarlandes.
- Stockmann, Reinhard. 2007. Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster, New York: Waxmann.
- Stoppacher, Peter. 2010. Zielgruppenwissen als Voraussetzung für maßgeschneiderte Basisbildungsangebote. Eine praxisrelevante Analyse in quantitativer und qualitativer Hinsicht. In: *Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis*. Isop GmbH, Rath, Otto, Hahn Mariella (Hrsg.), Graz: Isop GmbH, 74-81.

- Tergan, Sigmar-Olaf. 2000. Grundlagen der Evaluation: Ein Überblick. In: *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand*. Schenke, Peter, Tergan, Sigmar-Olaf, Lottmann, Alfred (Hrsg.), Nürnberg: BW-Verlag, 11-21.
- Ulrich, Susanne, Wenzel, Florian M. 2003. Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wasik, Barbara H., Dobbins, Dionne R., Herrmann, Suzannah. 2001. Intergenerational family literacy: Concepts, research, and practice. In: *Handbook of early literacy research 1*. New York: The Guilford Press, 444-458.
- Widmer, Thomas Landen, Bachmann, Charles und Nicole. 2006. Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards) – Kurzfassung. In: *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders, James R. (Hrsg.), Wiesbaden: VS Verlag, 337-341.
- Widmer, Thomas, Wolfgang Beywl, Fabian, Carlo. 2009. Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wiener Volkshochschulen. Basisbildung für Jugendliche, Online im Internet, https://www.vhs.at/suche.html?suche=Basisbildung&suche_submit=suchen&tx_indexedsearch%5Bsword%5D=Basisbildung&suche_all=0 [17.07.2014]
- Wieser, Regine, Dér, Krisztina. 2011. Basisbildung in Österreich und ein weiter Blick über die Grenzen. In: *Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens*. Schlögl, Peter, Wieser, Regine, Dér, Krisztina (Hrsg.), Wien: LIT-Verlag, 17-30.
- Wroblewski, Angela. 2008. Evaluation von arbeitsmarktpolitischen Programmen und Maßnahmen in Österreich. In: *Evaluation. Ein systematisches Handbuch*. Widmer, Thomas, Beywl, Wolfgang, Fabian, Carlo (Hrsg.), Wiesbaden: VS-Verlag, 129-136.

8. Anlagen

8.1. Interviewbeispiele

Frau H. – Teilnehmerin von „Lernsprung“

Frau H. ist vor 2 Jahren als Flüchtling aus Somalia nach Wien gekommen. Sie ist Ende 20, verheiratet und hat 4 Kinder. Ihr Mann und ihre Kinder sind noch in Somalia und sie bemüht sich derzeit um eine Familienzusammenführung. Sie besitzt einen Konventionspass und hat Zugang zum Arbeitsmarkt. Frau H. hat als Kind mindestens 6 Jahre, möglicherweise 8 Jahre die Schule besucht. Da sie bisher kaum Deutsch spricht und vor allem Schreibschwierigkeiten hat, lernt sie in der Alphabetisierungsgruppe. Frau H. hat derzeit noch keine eigene Wohnung. Sie versucht mit institutioneller Unterstützung diese zu bekommen, um sich so auf die Emigration ihrer Familie aus Somalia vorzubereiten.

Akquise und Fragestellung

Frau H. wurde für das Interview gewonnen, da sie Teil einer Gruppe somalischer Frauen ist, die durch Vermittlung eines Projektpartners erstmalig im dritten Kurszyklus zu „Lernsprung“ gefunden haben. Diese Gruppe zeichnet sich durch einen starken sozialen Zusammenhalt aus. Die Frauen kommen morgens in der Regel gemeinsam. Meist sind sie 15 Minuten vor der Zeit da und unterhalten sich dann untereinander oder mit Frauen aus ihrer Gruppe, die wie sie frühzeitig kommen. Nach dem Kurs warten sie ebenfalls aufeinander, um dann den Kurs gemeinsam wieder zu verlassen. Selbst wenn eine der Frauen einen individuellen Beratungstermin wahrnimmt, warten die Frauen über eine halbe Stunde im Flur auch auf diese Frau. Der Zusammenhalt der somalischen Kursteilnehmerinnen ist im Vergleich der Kursteilnehmerinnen unterschiedlicher Herkunftsländer etwas Besonderes. Zwar stützen sich mehrere Frauen eines Herkunftslandes im Kurs immer gegenseitig. Die Gespräche in ihrer Muttersprache sind für Frauen, die zuvor wenig oder gar keine sozialen Kontakte außerhalb ihrer Familie hatten, ein Gewinn an Lebensqualität und Integration. Der starke Zusammenhalt der somalischen Kursteilnehmerinnen war jedoch auffällig und erklärungsbedürftig. Im Interview sollte daher geklärt werden, wie sich die Erfahrungen von Frauen, die aus Kriegsgebieten geflüchtet sind, auf die Lernmotivation und die Lernressourcen dieses Teils der Zielgruppe auswirken.

Gesprächssituation – Hinweise auf die Bedeutung sensibler Einstandserhebungen

Da Frau H. in einem Zimmer in einem Heim wohnt, kann das Gespräch nicht bei ihr zu Hause stattfinden. Auch ist ihr Deutsch noch nicht gut genug, dass sie ihre Lern- und Lebenssituation sowie ihre Lernerfahrungen und –wünsche hinreichend auf Deutsch ausdrücken kann. Daher wird das Interview durch eine Dolmetscherin unterstützt, die Frau H. bereits aus ihrer Beratung mit der Lernsprungbetreuerin kennt. Die Atmosphäre ist daher von Beginn an harmonisch. Ich lade die beiden Frauen zum Kaffee und das Gespräch

beginnt zwanglos. Es zeigt sich, dass die Dolmetscherin selbst nicht nur Teil dieser Gruppe von somalischen Frauen ist und außerhalb von „Lernsprung“ regelmäßigen Umgang mit ihnen pflegt. Die Frauen sind vielmehr Mitglieder eines Vereins, über den sie Informationen über das Basisbildungsangebot und den persönlichen Zugang dazu erhalten haben.

Dolmetscherin D¹¹: „Ich habe mit dem somalischen Frauenverein gearbeitet. Ich habe mit den somalischen Frauen gegründet einen Verein, weil ich arbeite mit [einer Nachbarschaftsorganisation]. (...) und ich habe Informationen bekommen, die Adresse für „Lernsprung“ und was ist „Lernsprung“ und ich habe hier gekommen und ich habe gesprochen mit [der Kursleiterin]: „Das gibst du somalischen Frauen, die interessiert das Projekt ‚Lernsprung‘.“ Und wir haben einen Termin ausgemacht und ich habe die Frauen gesucht und ich habe fünf Frauen gefunden und wir haben die fünf Frauen angemeldet in diesem Kurs. Und wir immer einmal im Monat treffen im [X]Frauenverein, einmal im Monat zusammen und ich immer manchmal frage: Wie geht bitte Kurs?“

Dieses Beispiel verweist auf eine zentrale Bedingung erfolgreicher Basisbildungsangebote, auf die Bedeutung einer guten Vernetzung mit Vereinen der verschiedenen Communities und dort wiederum mit zweisprachigen Schlüsselpersonen, die so gut Deutsch sprechen, dass sie die Kursinformationen an Frauen mit Basisbildungsbedarf erfolgreich weitervermitteln können. Hier ist es eine Frau, die als Dolmetscherin arbeitet, die die Information über „Lernsprung“ in den Verein getragen hat. Zudem ist sie den Frauen eine anerkannte Autorität, der es gelingt, die Frauen nicht einfach zu informieren, sondern sie zu ermutigen, gemeinsam das Lernangebot anzunehmen, die ihnen beim Zugang auch praktisch hilft und die im Verein über Rückfragen nach Lernfortschritten und Problemen auch eine Art Lernkontrolle und nachhaltige Ermutigung realisiert. Die Dolmetscherin hat Kontakte zu einer der Partnerorganisationen von „Lernsprung“ und hat so nicht nur detaillierte Informationen über die Kursinhalte, sondern auch über die besondere Qualität und das Lernklima des Kurses erhalten. Die Frauen sind damit mit guten Vorabinformationen, mit realistischen Erwartungen, mit Vorfreude, personenbezogener Ermutigung und mit konkreten Lernmotivationen in die Clearings gegangen. Die Bedeutung von Feedbacks in den Communities auf die Lernleistung in Basisbildungskursen, wie hier im Verein somalischer Frauen, ist noch gar nicht erforscht und könnte durchaus als Unterstützung von Basisbildungsangeboten genutzt werden.

Diese gute Kommunikationsstruktur sowie die daraus erwachsende Lernmotivation und Vorfreude auf eine persönlich passfähige Lernchance in Rechnung stellend, gewinnt ein Detail des Interviews an Bedeutung. Im Interview gibt Frau H. ihre primärsprachliche Schulbildung um 2 Jahre höher an als im Clearinggespräch. Warum sie dies tut, wird nicht

¹¹ Die folgenden Zitate sind Aussagen der Dolmetscherin D, die sie entweder über sich macht „Ich habe ...“ oder in denen sie die Aussagen der Interviewpartnerin, Frau H. in der dritten Person wiedergibt: „Sie sagt, ...“

geklärt. Innerhalb des Interviews ist die Information über ihren Schulaufenthalt Teil einer Erzählung über genutzte besondere Bildungschancen in ihrer Familie. Diese genutzt zu haben, ist sie stolz. Im Clearing wiederum galt es, die Erwartungen der Trainerin zu erfüllen. Möglicherweise hatte Frau H. in diesem Setting Angst, sie würde nicht in die Zielgruppe passen und daher abgelehnt. Ihr war bekannt, dass Frauen mit geringer Schulbildung für „Lernsprung“ gesucht wurden. Ungeachtet dessen, hat sich die Einstufung durch das Clearing als richtig erwiesen. Die Beobachtungen ihrer Lernarbeit in der Lerngruppe, die Einschätzungen der Trainerinnen zu ihren Fähigkeiten und Lernfortschritten sowie die im Interview aufgezeigten Lernerfolge zeigen eindeutig, dass Frau H. zum Kern der Zielgruppe gehört.

Da Frauen aus Kriegsländern ihre formelle Bildung in der Regel nicht schriftlich nachweisen können, sind Basisbildungsanbieter nicht nur auf die persönlichen Angaben der Frauen angewiesen. Das Beispiel von Frau H. macht auch deutlich, dass unabhängig von vorhandenen oder fehlenden Schulzeugnissen die Qualität und Genauigkeit der Clearings und Einstufungstests von entscheidender Bedeutung für eine fundierte Aufnahmeentscheidung in den Kurs sowie für eine passgenaue Einstufung in eine der Lerngruppen ist. Wenn sich in den Communities die Qualität solcher Basisbildungsangebote herumspricht, wird es sicher in Zukunft Versuche geben, durch leicht „verringerte“ Angaben zur eigenen Schulbildung einen attraktiven Kursplatz zu erhalten, auch wenn dies gar nicht „nötig“ wäre, weil die Frauen zum Kern der Zielgruppe gehören. Die qualifizierte und sensible Einstandserhebung der realen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Kursinteressentinnen wird daher in Zukunft noch weiter an Bedeutung zunehmen.

Basisbildungsbedarf an individuell passfähigen und aufeinander aufbauenden Kursen

Das Thema qualifizierte Einstufung und individuell passfähiges Kursangebot spiegelt sich auch in anderen Teilen des Interviews. So erzählt Frau H., dass sie bereits einen dreimonatigen Deutschkurs auf Vermittlung des AMS besucht hat. Diesen Kurs hat sie jedoch nicht in guter Erinnerung, da sie dort nach eigener Aussage nicht richtig lernen konnte, sie ist nicht gut mitgekommen, hat den Boden unter den Füßen und ein wenig das Selbstvertrauen in ihre Lernkompetenzen verloren.

I: „Haben Sie vor „Lernsprung“ schon einen anderen Kurs gemacht?

D: Sie hat gemacht einen Kurs vorher.

I: Welchen? Was hat Sie gemacht?

D: Sie hat bei AMS bekommen einen Kurs.

I: Und haben Sie eine Prüfung gemacht?

D: Sie hat gesagt, sie war neu in dem [Österreich] in Wien und sie hat gemacht diesen Deutsch- aber sie hat noch nicht gemacht die Prüfung, den Abschluss.

I: Wie lang hat der Kurs gedauert?

D: Drei Monate Deutschkurs und ein Monat- sie hat gemacht Sprache. Die Sprache war-: Alle Kursteilnehmer sitzen an einem Tisch zusammen und gibt es einen Fernseher, wo man sieht und horcht, ja, mit der Lehrerin zusammen. (...)

I: Und diesen Kurs, den haben Sie vom AMS vermittelt bekommen?

D: Ja. Ist vom AMS. Wenn sie hat bekommen den Asylantrag, sie muss bei AMS angemeldet. Wenn sie hat[te] bei AMS angemeldet, sie bekommt einen Deutschkurs vom AMS.

I: Das war aber ein anderer Kurs als jetzt?

D: Sie hat gesagt, in dem AMS-Kurs, sie hat nicht so viel gelernt-, sie hat nicht gelernt zuerst, sie war neu in dem Land und sie versteht gar nichts, aber hier im „Lernsprung“, sie hat viel gelernt. Sie hat gesagt, in „Lernsprung“, sie hat begonnen von unten

I: Von unten?

D: Und dann geht es eine Stufe- Aber vom AMS- sie hat gesagt: ‚Ich habe nie gelernt, weil niemand erklärt für sie und da war es schwer für sie, weil Sie konnte nicht auch verstehen-

I: was die Lehrerin sagt?

D: Ja.

I: Aha. Sie konnten vorher gar kein Deutsch, als Sie hergekommen sind?

D: Nein, sie hat gar nicht- (...)

I: Warum wurde sie vom AMS in den Kurs geschickt, mit welchem Ziel?

D: Sie hat gesagt- Sie hat- Wenn sie bekommt Asylantrag, sie hat bei AMS angemeldet. Sie hat bei AMS angemeldet, AMS hat das- automatisch zu einem Kurs geschickt.“

Frau H. hat drei Monate Unterricht und einem Monat Sprachübung in Anspruch genommen. Sie erlebt diesen Kurs als einen Pflichtkurs, der ihr durch das AMS „automatisch“ auferlegt wird. Dieser Kurs hat sie nach ihrer Beschreibung nicht bei ihrem damaligen Lernstand abgeholt und hatte offensichtlich ein zu schnelles Lerntempo. Im Interview macht Frau H. mehrfach deutlich, wie wichtig ihr es ist, dass sie im Lernprozess Sicherheit gewinnt, indem sie Schritt für Schritt Fähigkeiten und Wissen aufeinander aufbauen kann. Es wird deutlich, wie wichtig die Rückkopplung zwischen Trainerinnen und Lernenden zu Lernfortschritten und Problemen ist. In ihrem Fall wurde die persönliche Lernmotivation zwar durch das fehlende Feedback belastet, aber nicht zerstört. Frau H. möchte lernen, aber sie braucht passfähige Angebote und die Möglichkeit ein Feedback zu geben, damit die Lernangebote an ihre Lernfortschritte angepasst werden können. Das Beispiel von Frau H. macht deutlich, dass Chancen zur Partizipation der Teilnehmerinnen an der Gestaltung der Basisbildungsangebote konstitutiv für die realen Lernerfolge sind. Solche Möglichkeiten findet Frau H. in „Lernsprung“.

Frau H. ist mit einer starken Lernmotivation zu „Lernsprung“ gekommen. Im Interview kann sie sehr klar benennen, was und warum sie lernen möchte und was sie dafür auch außerhalb der Kurszeiten tut.

I: „Sie haben gesagt, wenn Sie hier leben, brauchen Sie Deutsch, wenn sie hier leben, müssen Sie Deutsch lernen. Was ist schwer für Sie, wenn Sie nicht Deutsch können?“

D: Sie hat gesagt, wenn man lebt in diesem Land und kann nicht die Sprache, ist es sehr schwer.

I: Was ist schwer?

D: Sie hat gesagt, z.B. sie hat gesagt, wenn sie muss jetzt zum AMS z.B. gehen, sie muss die Sprache kennen. Sie konnte nicht jederzeit einen Übersetzer nehmen oder- können. Sie hat gesagt auch, ich habe Kinder und Kinder sind jetzt in Somalia, aber die Kinder kommen. Sie hat gesagt, weil meine Kinder kommen, die Kinder brauchen die Schule oder den Kindergarten. Die Kinder brauchen Arzt, ich auch brauche einen Arzt. Ich muss die Sprache lernen, können, ich kann [helfen] meinen Kindern auch zum selbständig sein.“

Frau H. ist vor ihrem Mann und ihren Kindern emigriert. In anderen Gesprächen wurde deutlich, dass dadurch eine enorme Verantwortung auf Frauen wie sie lastet, die gewissermaßen eine Art Brückenkopf der Familie im Einwanderungsland bilden. Frau H. musste sich nicht nur allein im fremden Land zurechtfinden, sie musste das Asylverfahren weitgehend ohne Familienhilfe (außer der Hilfe ihrer Schwester) durchstehen, sie schickt gegenwärtig monatlich Geld zu ihren Kindern, um sie zu unterstützen. Ihr Mann ist eigentlich Kraftfahrer, kann aber offensichtlich gegenwärtig aufgrund der Krisensituation nicht arbeiten. Die Familie hängt von ihrer Hilfe weitgehend ab. Frau H. muss die Verwandtschaft mit ihren Kindern mittels eines Gentests beweisen, auf den sie gegenwärtig wartet. Sie muss eine Wohnung organisieren.

Für all diese sozialen Aufgaben braucht Frau H. dringend die deutsche Sprache. Vor allem aber, das wird deutlich, lernt sie für die Zukunft, dafür, dass sie ein normales Alltagsleben mit ihrem Mann und ihren Kindern führen kann, wenn diese einreisen dürfen. Sie möchte auch in Österreich selbständig ihren Alltag meistern und nicht mehr abhängig von Dolmetscherinnen sein. Sie möchte zum Arzt gehen können und ihre Kinder zum Arzt bringen können, sie möchte ihnen beim Lernen in der Schule behilflich sein und nicht zuletzt möchte sie sich auf Ämtern wie dem AMS ohne fremde Hilfe verständigen können. Dafür lernt sie nach ihren Angaben auch außerhalb der Kursstunden, sie macht ihre Hausaufgaben, hört Radio, sie schreibt und sie liest jeden Tag.

Stolz präsentiert sie ihre alltagstauglichen Lernleistungen: Sie kann jetzt allein Lebensmittel einkaufen, da sie lesen kann, was die vielen bunten Waren bedeuten und sie kann

entscheiden, was sie davon kaufen will. Aber nicht nur das, sie kann jetzt inzwischen auch schon anderen Frauen helfen, die noch nicht so gut Deutsch gelernt haben. Frau H. erlebt sich so als Gebende und nicht nur Nehmende. Darauf ist sie stolz. So erzählt sie:

IP: „Sie hat gesagt, sie könnte alleine einkaufen gehen und Lebensmittel kaufen, weil sie kennt die Sachen jetzt, weil sie hat gelernt, was gibt es denn- z.B.: hier gibt es die Lebensmittel: Da den Kaffee oder die Milch, Zucker gibt es hier und sie kann alleine jetzt einkaufen. Ja, sie kann auch in ein Geschäft z.B. ein Möbelix etwas kaufen, alleine.

I: Wirklich?

IP: Ja.

I: Hat Sie das schon gemacht?

IP: Sie hat einmal eine Frau begleitet zum- [Möbelladen] und sie hat geholfen der Frau zum Möbel kaufen.

I: Ja, super. Da war sie die Dolmetscherin!

IP: Ja.

I: Und was ist Ihnen noch wichtig, was Sie gerne alleine machen wollen?

IP: Mindestversicherung. Sie hat gesagt, sie möchte alleine z.B. Formular ausfüllen, weil sie manchmal einen Antrag der Mindestversicherung zum Sozialen- und sie hat gesagt, sie hat [vor Lernsprung] noch nicht ein Formular ausgefüllt, aber sie hat geschaut [als dies im Gruppencoaching geübt wurde] und jetzt, sie versteht, wo ist das Geburtsdatum, wo ist die Adresse. Sie möchte alleine nächstes Mal den Antrag ausfüllen und sie hat gelernt, hier im „Lernsprung“, wie sie kann ein Formular ausfüllen.“

Frau H. findet ihre Lernwünsche in „Lernsprung“ in vielen einzelnen Lerninhalten und Lernformen verwirklicht. Sie fühlt sich bestärkt und wartet geradezu darauf, ihre neuen Fähigkeiten auch im Alltag anwenden zu können. Darin unterscheidet sie sich von einigen anderen Frauen, die nicht so mutig sind und die alltagsnahen Aufgaben der Trainingsstunden zwar recht gut bewältigen, aber im Alltag dann doch lieber eine Dolmetscherin oder Helferin nutzen. Diese unterschiedlichen Lerntempi innerhalb einer Lerngruppe sind nicht zu umgehen. Frau H. betont aus ihrer Sicht, dass sich die Lernarbeit der Alphabetisierungsgruppe für sie selbst als praktisch hilfreich und lernpsychologisch stärkend erweist. Sie würde am liebsten in einem weiteren Kurszyklus in die nächsthöhere Stufe von „Lernsprung“ wechseln und vielleicht auch die A1-Prüfung absolvieren. Mit diesem Wunsch ist sie nicht allein, allerdings besteht nicht die Möglichkeit, dass Frauen in einem Kurssetting mehrere für sie notwendige Stufen durchlaufen. Frau H. wird wechseln müssen, wenn sie den nächsten Basisbildungsschritt durchlaufen will. Dies stellt eine strukturelle Barriere insbesondere für jene Frauen dar, die weiterreichende Lernziele haben und dafür auch längere Zeit und aufeinander systematisch aufbauende Lernstufen in vertrauten Settings benötigen würden.

Zukunftsvision Krankenschwester

Ihre positive Lerneinstellung hat Frau H. bereits aus ihrem Heimatland mitgebracht. Sie erzählt, dass sie und ihre Schwester als Mädchen die Möglichkeit hatten zur Schule zu gehen, weil ihre Eltern ihnen eine Zukunft sichern wollten. Das war in ihrem Dorf aber nicht selbstverständlich und sie war sich als Kind schon bewusst, dass sie eine besondere Chance durch ihre Schulbildung erhalten hat. Diese Vorbildung in ihrer Primärsprache macht es Frau H. möglich, das Internet, vor allem facebook, zu nutzen. Das heißt, sie bringt bereits ein pflichtschulähnliches Bildungsniveau aus ihrer Primärbildung mit, muss aber in der deutschen Sprache wieder neu beginnen. Ihre Lernfähigkeiten und die Fähigkeit, mit einigen Funktionen des Computers umzugehen, helfen ihr dabei. Dadurch kann sie leichter und schneller lernen als andere Kursteilnehmerinnen. Dennoch fühlt sie sich in der Alphabetisierungsgruppe sichtlich wohl, da für sie das Sprechen lernen und das Schreiben gleichermaßen wichtig sind. Lesen kann sie aufgrund ihres Schulbesuches schon besser, aber sie möchte sich mit anderen Menschen in allen möglichen Alltagssituationen verständigen können. Hier wird deutlich, dass für Frauen mit schulischer Vorbildung in der Muttersprache, aber keinen oder sehr geringen Vorkenntnissen in Deutsch die Erweiterung ihrer Sprechfertigkeiten, die Wortschatzerweiterung, das Verstehen, Ausdrücken, das situationsgerechte sprachliche reagieren ebenso wichtig sind, wie die Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten. „Lernsprung“ bietet Frauen wie Frau H. ein solches flexibles Angebot, ohne jene Frauen, bei denen es umgekehrt ist, zu vernachlässigen.

Frau H. hat neben der aktuellen Alltagsbewältigung und der Verantwortung für ihre Familie eine weitere Lernmotivation, Sie möchte einen Beruf erlernen und eine anspruchsvolle Berufstätigkeit ausüben. In Ermangelung detaillierter Kenntnisse über den Arbeitsmarkt nimmt sie zunächst den in der Gruppe weit verbreiteten Wunsch nach einer Arbeit als Kindergartenhelferin auf.

I: „Was möchten Sie gern arbeiten?“

IP: Sie möchte einen Beruf lernen, weil sie hat gesagt, sie will eine Arbeit- Beruf-Arbeit machen, weil sie hat gesagt, weil ich nicht einen Beruf lernen [gelernt habe], ich mache z.B. putzen.

I: Und das möchten Sie nicht?

IP: Ja, möchte sie nicht.

I: Warum möchten Sie das nicht?

IP: Sie hat gesagt, Putzen- Sie liebt nicht Putzen, aber sie liebt einen Beruf lernen, z.B. Kindergartenassistentin, arbeitet in einem Kindergarten und anderen Beruf, wenn sie lernt Deutsch, weil sie hat gesagt, die Sprache ist sehr wichtig, muss erst Sprache lernen und dann, ich kann einen Beruf lernen.

I: Aber das ist sehr schwer, weil, Sie müssen dann wirklich gut Deutsch lernen. Ist Ihnen das bewusst?

IP: Ja. Ja, das ist ihr bewusst, aber sie hat gesagt, sie möchte auch-

I: Sie möchte?

IP: Ja, Deutsch lernen.“

Ihr eigentlicher Traum ist es jedoch Krankenschwester zu werden. Ähnlich wie einige andere junge Kursteilnehmerinnen möchte sie nicht einfach nur putzen gehen, um Geld zu verdienen. Sie möchte an einem unterbrochenen Lebenskonzept wieder anknüpfen. Sie erzählt, dass sie den Wunsch, Krankenschwester zu werden, bereits in ihrer Kindheit hatte und dass sie sich an einer Verwandten orientierte, die ebenfalls Krankenschwester war. Durch den Krieg in Somalia und ihre Emigration ist diese Entwicklung unterbrochen worden. Sie möchte diesen Wunsch nicht aufgeben und dafür die notwendigen Stufen der Erwachsenenbildung durchlaufen. Sie ist bereit, dafür auch in ihrer Freizeit zu lernen. Ob ihr dies gelingen wird, wenn ihre Kinder und ihr Mann nach Österreich einreisen dürfen und sie sich um ihre Familie kümmern muss, bleibt offen.

Gesamtbilanz

Frau H. gehört ins Zentrum der Zielgruppe. Sie hat einen hohen Basisbildungsbedarf, da sie zwar in ihrer Kindheit in die Schule gegangen ist und daher lesen kann, aber bisher nur wenig Deutsch gelernt hat. Insbesondere das Schreiben und Sprechen fallen ihr schwer. Zudem fehlen ihr Kenntnisse zu den verschiedenen österreichischen Institutionen und Verhaltenserwartungen. Dennoch ist sie hoch lernmotiviert. Sie verfügt über gute Lernressourcen. Obwohl sie die Last der Verantwortung für ihre Familie trägt, ist sie nicht wie viele andere Teilnehmerinnen gesundheitlich und psychisch stark belastet, sie hat die Hilfe ihrer Schwester und ist in die somalische Community integriert. Sie ist voller Optimismus, was ihre aktuellen und zukünftigen Lernerfolge betrifft. Dazu hat auch „Lernsprung“ sehr viel beigetragen. Durch die lebensnahen und individuellen Lernangebote und die Möglichkeit der Teilnehmerinnen darauf selbst Einfluss zu nehmen, ist bei Frau H. so etwas wie eine Erdung ihres Ichs wahrzunehmen. Sie traut sich selbst neue Dinge zu, ist nicht in die Rolle der nur Nehmenden gedrängt, sondern ist bereit und stolz, auch anderen Migrantinnen im Alltagsleben zu helfen. Ob diese gute Entwicklung anhält, hängt sowohl von den familiären Bedingungen von Frau H. ab als auch vom Zugang zu stufenweise passfähigen Lernangeboten beginnend mit erweiterter Basisbildung, über den Hauptschulabschluss bis zu einer möglichen Berufsausbildung. Das individuelle Potenzial dazu hat Frau H.

Frau J. – Teilnehmerin von „Lernsprung“

Frau J. ist Mitte 20. Sie ist vor 5 Jahren aus Pakistan zu ihrem Ehemann nach Österreich gezogen. Ihr Mann lebt seit 15 Jahren als anerkannter Flüchtling hier. Inzwischen hat er auch die österreichische Staatsbürgerschaft. Er spricht gut Deutsch und arbeitet als LKW-Fahrer. Frau J. wurde mit ihm durch Brautwerbung der Familie ihres Mannes nach Österreich verheiratet. Die Familie hat eine noch nicht schulpflichtige Tochter. Frau J. konnte in Pakistan 10 Jahre die Schule besuchen, ist aber dann durch die Prüfung gefallen, weil sie nach eigener Einschätzung damals noch nicht „reif“ war. Es war ihre Mutter, die die Tochter in der Schule gegen die Vorbehalte des Vaters: „Nein, das ist ein Mädchen“ angemeldet hat: „Mädchen ist auch ein Mensch.“ Auch ihre Mutter hatte bereits die Schule etwa 5 Jahre lang besucht. Frau J. hat Heimweh, sie möchte ihre Eltern gern einmal besuchen, aber das Geld fehlt: „Alle die anderen fliegen, fliegen, fliegen und nur ich nicht.“ Frau J. wohnt mit ihrer Familie in Wien sehr beengt in einer Einzimmerwohnung. Sie sucht seit einiger Zeit nach einer finanzierbaren größeren Wohnung. Gegenwärtig hat sie eine Aussicht auf die Zuweisung einer Genossenschaftswohnung mit drei Zimmern. Frau J. möchte so wie ihr Mann die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten.

I: „Warum möchten Sie die österreichische Staatsbürgerschaft?“

IP: (Pause) Es ist so, ja, ich muss die Wahrheit sagen. Alle wollen das. Alle wollen so als österreichische Leute hier wohnen.

I: Ja?

J: Aber, wenn wir auch Staatsbürgerschaft haben, dann- wir sind nicht so wie Österreicher, ja, aber trotzdem. Wenn wir diese Staatsbürgerschaft haben, ja, wir denken, wir sind Österreicher.

I: Was ist gut daran für Sie?

J: Ja, dann- vielleicht haben wir später keinen Stress. Zum Beispiel, wenn FPÖ die Wahl gewonnen, dann- wir gehen wieder zu unserem Land.

I: Sie meinen, wenn Sie Österreicher sind, dann haben Sie ein Recht, hier zu bleiben?

IP: Genau. So, ja.“

Mit dieser Sequenz ist eine Lernbarriere von Frau J. angesprochen (s.u.). Sie wünscht sich persönliche Niederlassungssicherheit. Sie möchte selbst entscheiden, dass sie in Österreich auch weiterhin leben kann. Sie möchte nicht von äußeren Mächten verunsichert und damit bedroht werden, das Land, in dem sie leben und ihre Tochter erziehen möchte, plötzlich zwangsweise verlassen zu müssen.

Akquise und Fragestellung

Frau J. wurde für das Interview gewonnen, da sie in der letzten Zeit häufiger nicht zum Kurs erschienen ist und es Vermutungen gab, dass sie möglicherweise unter Gewalterfahrungen leidet, die sie daran hindern, den Basisbildungskurs erfolgreich zu beenden. Zudem sollte

sichergestellt werden, ob ihr Fehlen nicht auch mit ihrem hohen Lernstand zusammenhängt und sie mit dem Kurs eigentlich nicht mehr zufrieden ist.

Frau J. ist zunächst sehr zurückhaltend und möchte gern absagen. Ich spreche mehrere Male mit ihr und mache ihr verschiedene Angebote. Ein Angebot, das Interview in einer neutralen Umgebung bei ihr zu Hause zu führen, nimmt sie nicht an. Sie begründet es damit, dass sie mit Ihrem Mann und ihrer Tochter in einer Einzimmerwohnung wohnt und dort nicht genügend Platz ist. Ich erkläre ihr, dass das Interview der Verbesserung des Kurses dient und dass sie damit auch „anderen Frauen hilft, dass diese in einem Kurs lernen können, der sich an ihren Lernfähigkeiten und –bedürfnissen orientiert. Dieser Gedanke ist Frau J. sympathisch, da sie merkt, dass ihre Meinung gebraucht wird. Daher willigt sie schließlich ein. Am Tag des Interviews begegnet mir die Gruppe bei der Bewegungsstunde und Frau J. gesteht mir, dass sie das Interview vergessen hätte, wenn wir uns nicht begegnet wären. Offensichtlich plagen sie Ängste, dass sie nach Dingen gefragt werden könnte, über die sie nicht sprechen möchte. Ungeachtet dieses leicht verzögerten Einstiegs, verläuft das Interview dann sehr offen und intensiv.

Empowerment gegen genderspezifische Ängste vor Verlust der Selbstbestimmung

Frau J. wurde von ihrer Familie mit einem in Österreich anerkannten Flüchtling verheiratet. Dies geschah im Gegensatz zu anderen Fällen nicht gegen ihren Willen: „In unserem Land alle sagen, ja nach Europa oder Australien.“ Frau J. stellte sich das Leben in Europa als ein gutes Leben vor.

J: „Ich war in Pakistan und seine Eltern sind gekommen nach Pakistan, eine Frau für ihn zu suchen. [Erzählt über die Brautwerbung]

I: Für Sie war das völlig klar, dass Sie verheiratet werden? War das für Sie ein Problem, so fern verheiratet zu werden – Ihr Mann war da, aber Sie waren in Pakistan?

IP: Nein. Nein. Nein.“

Frau J. kommt nach Österreich nach ihrer eigenen Einschätzung als ein schüchternes Mädchen mit großen Erwartungen. In Österreich besucht sie einen Deutschkurs, lernt fremde Menschen kennen, bekommt ein Kind. Sie beginnt sich der Welt zu öffnen. Ihr Mann unterstützt sie dabei, sich zu orientieren und Deutsch zu lernen. Er ist es auch, der sie ermutigt, sich bei „Lernsprung“ anzumelden. Dort wird sie zunächst aufgrund ihres 10-jährigen Schulbesuches auf die Warteliste gesetzt, wird später aber aufgrund der im Clearing deutlich gewordenen starken Lernmotivation als Nachrückerin aufgenommen. Darüber ist sie so glücklich, dass sie den Tag genau beschreiben kann.

J: „Dann irgendein Tag es war, ich war zuhause, dann, sie hat meinen Mann angerufen, ich habe Telefon- von meinem Mann die Nummer gegeben und sie hat

angerufen, ja, sagt, sie [ich] soll heute kommen. Es war um 10 Uhr. Dann bin ich schnell gekommen hier. Um 10 Uhr habe ich erreicht.

I: Da waren Sie froh?

J: War ich froh. Ich bin erste Woche, zweite Woche, dritte Woche- mit einem Monat, ja, ich bin regelmäßig immer [pünktlich] in der Früh gekommen. Am Ende des Kurses bin ich ganz anders geworden. Ich quäle mich [zu Hause] viele Tage.

I: Warum quälen Sie sich? Warum fehlen Sie?

J: Ja, manchmal- (räuspert sich) Ich habe mit der [Beraterin] gesprochen. Manchmal, es gibt Probleme oder so was.

I: Zuhause?

J: Zuhause, ja.

I: Und dann können Sie nicht weg oder Sie fühlen sich nicht gut? Warum kommen Sie nicht?

J: Ja, dann- Wenn ich- Wenn ich weine, dann ich sage nein, ich komme nicht [zum Kurs]. Wenn so schlecht wäre, dann- ich weine immer, so, fast immer. Dann sage ich, ja, ich mag nicht, ich nicht komme mehr in Kurs. Aber das hat nichts mit dem Kurs zu tun, aber trotzdem, ich kann nicht.“

Bereits zu Beginn des Interviews beginnt Frau J. von sich aus über ihre Lernbarrieren zu sprechen und nimmt diesen Faden im Interview immer wieder auf. Sie wird von so großen Problemen belastet, dass sie damit nur noch schwer lernen kann. Sie muss immerzu weinen und kommt immer häufiger nicht zum Kurs. Auf Nachfrage wird klar, dass Frau J. Eheprobleme hat, deren eigentlicher Kern nicht ganz deutlich wird. Zwischen den Eheleuten kommt es häufig zum Streit. Sei es bezogen auf die „Pflichten“ als Hausfrau und Mutter, sei es aufgrund der beengten Wohnverhältnisse, sei es, weil der Ehemann selbst in seinem Beruf unter Stress leidet. Im Gespräch wird immer deutlicher, dass Frau J. Angst vor ihrem Mann hat. Von physischer Gewalt ist nicht die Rede, aber ihr Mann bedroht sie immer häufiger damit, sie wieder nach Pakistan zurückzuschicken. Er ist der Meinung, dass er seine Frau nach Österreich geholt hat und dass er das Recht hat, sie auch wieder zu ihrer Familie zurückzuschicken. Ähnlich wie Frau D., die ebenfalls unter der Androhung ihres Mannes gelitten hatte, in die Türkei zurückgeschickt zu werden, erlebt Frau J. dies als Schande vor ihrer Familie. Hinzu kommt, dass sie selbst auf keinen Fall zurückkehren möchte. Gleichwohl glaubt sie, dass ihr Mann die Macht über sie tatsächlich besitzt und sie jederzeit in ein Flugzeug nach Pakistan setzen könne. Diese Ängste haben sich in den letzten Wochen verdichtet.

Frau J. wurde aufgrund ihrer Fehlzeiten von ihrer Betreuerin angesprochen. Sie hat ihr von ihren Ehestreitigkeiten berichtet und wurde in Bezug auf ihre Rechte und auch in Bezug auf eine mögliche Scheidung beraten. Eine Scheidungsberatung möchte sie nicht in Anspruch nehmen, da sie hofft, dass sich die Beziehung wieder stabilisieren wird. Zudem hat sie Angst, dass ihr Mann dies zum Anlass nehmen könnte, sie nach Pakistan zurückzuschicken.

Gleichwohl war der mehrfache sensible Kontakt zu ihrer Lernsprungberaterin für Frau J. entscheidend für ihren erfolgreichen Kursabschluss.

Frau J. haben diese Beratungen so weit stabilisiert, dass sie dann doch wieder den Kurs besuchte. Ohne diese zeitnahen individuellen Beratungen hätte Frau J. den Kurs verlassen und niemand hätte erfahren, warum. Statistisch hätte der Schluss auf der Hand gelegen, dass der Kurs ihren Bedürfnissen nicht angepasst ist und dass sie nicht zur Zielgruppe gehört.

Neben dieser Beratung hat auch die solidarische Lernatmosphäre in ihrer Gruppe eine weitere stärkende Rolle gespielt. Frau J. hat sich mit ihrer Tischnachbarin, einer Türkin, angefreundet. Diese spricht ebenfalls gut Deutsch, so dass sie sich gut unterhalten können und dies auch ausgiebig tun. Auch die anderen Frauen in ihrer Gruppe sind wie sie sagt „nett“, aber da ihre Tischnachbarin einfach immer neben ihr sitzt, braucht sie keine weiteren Hürden zu überwinden, um ins Gespräch zu kommen. Über den Kern ihrer Ängste möchte Frau J. jedoch möglichst nicht sprechen. Daher zeugt es von einem großen Vertrauensverhältnis zu ihrer Beraterin sowie einem gewachsenen Vertrauen in die österreichischen Institutionen, dass sie in „Lernsprung“ mit ihrer Beraterin über ihre Probleme in der Hoffnung spricht, dass ihr auf institutionellem Wege gegen eine drohende familiäre Abschiebung geholfen werden kann. Darin wird sie auch durch die Interviewerin bestärkt. Allerdings kann sie noch nicht ganz glauben, dass ihr Mann nicht die Verfügung über ihren Aufenthalt hat. Sie braucht die Aussage einer Amtsperson. Der Ausbau der in „Lernsprung“ bereits realisierten Informationsveranstaltungen über genderspezifische Aufenthaltsrechtsprobleme sollte für solche Frauen daher ausgebaut und zudem der Zugang zu genderspezifischen Hilfsstellen geübt werden.

Eröffnung neuer Lernhorizonte – eigenständiges Erfolgskriterium für „Lernsprung“

Die zweite Ausgangshypothese, dass Frau J. eventuell mit dem Kursangebot nicht zufrieden ist, wurde nicht bestätigt. Im Gegenteil, Frau J. formuliert: „Ich bin sehr zufrieden.“ Ihre Zufriedenheit speist sich nicht nur aus der persönlichen Beratung zu ihren Familien- und Wohnproblemen, aus der guten Lernatmosphäre mit den anderen Frauen. Sie hat ausgehend von ihrem Lernstand gute Lernfortschritte in Mathematik und im verstehenden Sprechen gemacht. Zudem hat Frau J. im Kurs in den Vorträgen und Diskussionen zum österreichischen Bildungssystem sowie über Möglichkeiten beruflicher Ausbildung und bei der Besichtigung von „Ankerbrot“ viele Informationen erfahren, die ihrer Berufsorientierung dienen. Diese hätte sie in der Komplexität allein wahrscheinlich nicht erhalten.

Auf die Frage, was ihr der Besuch von „Lernsprung“ gebracht hat, antwortet Frau J. zunächst: *„Mathe, deutsche Sprache, viele, viele und gute Laune.“* Die für sie guten Lernergebnisse führt Frau J. auf die *„ganz andere Methode“* zurück. In Pakistan musste sie immer nur Lernblätter ausfüllen, wenn sie eine Zeile nicht gewusst hatte, durfte sie nicht weiter. So hatte sie häufig Negativerlebnisse. Über das Gruppencoaching erzählt sie:

J: „[Die Trainerin] einmal, zweimal sie ist mit der Zeitung gekommen, die Überschrift hat sie gebracht. Wir haben das gelesen, ja. Dieser Mann ist fast eine Jahr im Meer überlebt, ja, und das hat er getrunken und das hat getrunken, einmal das war. Einmal hatte sie gebracht über Bundeskanzler oder Bundespräsident, wir haben über das gesprochen. Wir haben viel mit [der Trainerin] gesprochen.

I: Sie bringt einen Text mit und dann können Sie was lesen und darüber sprechen, das ist interessant für Sie. Und die [Trainerin für Deutsch]?

IP: Sie erklärt sehr gut Deutsch.

I: Sie erklärt sehr gut.

IP: Wenn sie erklärt Mathe, dann sie sehr schnell und sehr gut das alles erklärt.“

Frau J. erinnert sich an konkrete Lernformen, die für sie passen. Sie schätzt die Trainerinnen. An den von ihr spontan erinnerten Lernmethoden wird deutlich, dass diese ihr soziales und politisches Interesse fördern und die Freude am Lernen bestärken. Zusätzlich zu diesen Lernfortschritten, hat Frau J. in „Lernsprung“ aber auch einen geleiteten Zugang zu Informationen erhalten, auf deren Basis sie ihre eigenständige Lernstrategie weiterentwickeln konnte:

J: „Na, ich habe von Hauptschule gar nicht gewusst, ja. Die Frauen haben immer gesagt, ja, [es gibt die Möglichkeit zum Abschluss] eine[r] Hauptschule, dann [ich] war hier. Dann habe ich gefragt [die Trainerin]: ‚Alle Frauen sagen- ja, manche Frauen sagen, ja, wir möchten Hauptschulabschluss, wie ist dieser Hauptschulabschluss? Wir lernen mit die normale-, wir gehen in normale Hauptschule, oder? Es gibt so für Frauen eine Hauptschule oder für Männer?‘

Frau J. kommt in den Kurs, um ihr Deutsch zu verbessern und nimmt alle Zusatzangebote gern an. Während des Kurses nimmt sie alle Informationen über das österreichische Bildungs-, Gesundheits- und Rechtssystem auf und fängt an, ihre eigenen Lernziele zu überdenken. Ihr wird bewusst, dass sie nicht einfach Deutsch lernen will, sondern dass sie einen vollwertigen Schulabschluss erwerben kann und dies auch will. Mit einem solchen Abschluss, das versteht Frau J. im Kurs, kann sie dann endlich ihren heimlichen Wunsch, einen Berufsabschluss zu erwerben, auch realisieren.

Darin wird sie in der Gruppe und in der Beratung bestärkt. So erzählt Frau J., dass in ihr während des Besuches in der Brotfabrik zunächst der Wunsch gewachsen ist, auch einmal dort zu arbeiten. „Es riecht gut“ – und die Arbeit erscheint ihr interessant. Putzen möchte sie, wie viele der jungen Migrantinnen, nicht. Aber als sie direkt darauf angesprochen wird, dass sie mit einem Hauptschulabschluss noch weiterlernen könnte, orientiert sich Frau J. neu. Sie blüht auf. Ja, sie möchte einen Hauptschulabschluss und danach möchte sie eine Lehre beginnen. Sie möchte am liebsten Friseurin oder Kosmetikerin lernen.

Unter dem Einfluss der neuen Selbsterkenntnisse hätte sie besonders gern eines der in „Lernsprung“ organisierten ein- bis zweiwöchigen Berufspraktika absolviert. Allerdings scheiterte sie und auch die helfenden Trainerinnen an einer wichtigen organisatorischen Hürde. Praktikantinnen müssen versichert sein, da Frau J. aber nicht beim AMS angemeldet ist, müsste sie speziell für dieses Praktikum angemeldet oder durch ein anderes Verfahren gesichert werden. Dies wurde ihr jedoch durch das AMS nicht zugesagt. Frau J. berichtet:

I: „Haben Sie ein Praktikum gemacht?“

IP: Leider nicht.

I: Leider nicht? Was wollten Sie machen?“

IP: (Pause) Ich habe gesagt, ja- Ich wollte in Friseursalon gehen, ein Praktikum machen, aber dorthin bin ich gegangen, aber sie [die Friseurin] sagt, okay, ja, du kannst kommen in einer Woche oder in zwei Wochen. Ich habe gesagt, okay, in zwei- einer Woche kann ich nicht, vielleicht in einem Monat. Sie sagt: „Okay, kannst du kommen.“ Aber die [Lernsprungbetreuerin] hat gesagt, ja, erstmal AMS gehen, dort sich versichern. Bin ich dorthin gegangen. Ich bin mit dem Kinderwagen gegangen und sie [die Dame vom AMS] sagt: „Ja, was machst-, was machen sie mit dem Kind?“ Ich sage: „Gibt es da ein Problem oder so?“ Sie sagt: „Nein, [aber] sie wollen ein Praktikum machen und dann- sie [die Tochter] muss einen Platz für sich haben.“ (Pause) Und sie [die Dame vom AMS] sagt weiter: „Besuchen sie Kurs oder so?“ Ich sage: „Ja.“ Sie sagt: „Okay, dann können wir leider nicht versichern.“ „Warum?“ „Du musst erst einmal fertig werden mit diesem Kurs, das Kind muss auch in den Kindergarten gehen, dann kommen zu uns.“

I: „Sie wollten aber gerne im Kurs ein Praktikum machen.

IP: Praktikum, ja.

I: Und warum wollten Sie gerne ein Praktikum machen? Was hatten Sie gehofft?

IP: Ich habe viele Hoffnungen (lacht).“

Die Sequenz macht die ganze Tragweite nicht abgestimmter institutioneller Interessen und Routinen sichtbar. Frau J. möchte nicht einfach Deutsch lernen. Sie hat in „Lernsprung“ gelernt, einen den österreichischen Gegebenheiten angepassten Ausbildungsweg aufzunehmen. Dazu würde das kursinterne Praktikum einen wichtigen Beitrag leisten. So ist „Lernsprung“ konzipiert. Während ihrer Kursteilnahme wäre die Tochter von Frau J. nicht nur in der Kinderbetreuung aufgehoben gewesen, auch sie selbst hätte frühzeitig prüfen können, ob die im übernächsten Bildungsschritt angestrebte Friseurinnenlehre zu ihr passt oder ob es vielleicht doch eher Kosmetikerin sein soll. Frau J. ist enttäuscht, dennoch konzentriert sie sich jetzt darauf, einen Hauptschullehrgang zu finden, der in der Nähe ihrer zukünftigen Wohnung liegt. Ihre Betreuerin hilft ihr auch dabei.

Gesamtbilanz

Auf den ersten Blick schien Frau J. an den Rand der Zielgruppe zu gehören. Sie hatte in ihrem Herkunftsland 10 Jahre die Schule besucht und spricht nach fünf Jahren Aufenthalt in Österreich recht gut deutsch. Folgerichtig war sie zunächst auf die Warteliste gesetzt worden, da sie im Clearing ihre Lernmotivation sehr stark unterstrichen hatte und da auch ihr Mann sich sehr für ihre Aufnahme in den Kurs eingesetzt hatte. Frau J. gehört wie Frau B. zu jenen Frauen, die ihre Schullaufbahn nicht erfolgreich beendet haben, und die dann aufgrund von Verheiratung keinen Beruf erlernen konnten. Dieser erzwungene Bildungsabbruch hat in ihr den Wunsch nach Bildung und beruflicher Ausbildung nicht versiegen lassen. In Österreich möchte sie den Faden wieder aufnehmen, weiß aber nicht genau wie. In Lernsprung hatte Frau J. zunächst Glück, sie konnte nachrücken. Das verändert ihre Lernsituation grundlegend.

Das Interview zeigt, dass Frau J. durchaus zu einer Teilgruppe der durch Basisbildung anzusprechenden Zielgruppe gehört. Zum einen hat sie keinen verwertbaren Schulabschluss, zum anderen leidet sie unter sozialer Isolation sowie unter familiären und Wohnungsproblemen, die sie belasten und es ihr erschweren, ihre vorhandene Lernmotivation eigenständig umzusetzen. Frau J. braucht sowohl soziale als auch Lernhilfe, die sie in „Lernsprung“ gern in Anspruch nimmt. Frau J. ist sehr dankbar für die Kombination von Basisbildung entsprechend ihrer Lernstufe plus persönlicher Beratung und Bildungscoaching. Zudem fehlt ihr das hinreichende Wissen über das österreichische Bildungssystem. Erst durch das kombinierte Angebot in „Lernsprung“ entwickelt Frau J. einen realistischen und ambitionierten individuellen Bildungsplan: Sie will den Hauptschulabschluss schaffen und danach eine Ausbildung beginnen, um einen anspruchsvollen Job aufzunehmen. Ein einzelner Deutschkurs hätte Frau J. sicher in ihren Schreib- und Lesefähigkeiten vorangebracht. Auch ihre Sprachfertigkeiten wären sicher weiter trainiert worden. Aber die Eröffnung eines neuen arbeitsmarktorientierten Lernhorizontes wäre wahrscheinlich ausgeblieben.

Frau J. bestätigt somit in mehrfacher Hinsicht das Basisbildungskonzept von „Lernsprung“, das Lerngruppen bis hin zur A2-Stufe anbietet, dass auch Frauen mit Vorbildung den Zugang ermöglicht, wenn sie dadurch schrittweise auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden und ihre sozialen und/oder gesundheitlichen Probleme durch individuelles Coaching erfolgreich bearbeitet werden können.

8.2. Fragebögen der Teilnehmerinnenbefragung



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Befragung zum Kurs „Lernsprung“

1. Machen Sie jetzt Dinge allein, die Sie vorher nicht allein konnten?

Ich mache jetzt allein:

sehr viel mehr <input type="radio"/>	Mehr <input type="radio"/>	ein wenig mehr <input type="radio"/>	nichts Zusätzliches <input type="radio"/>
---	-------------------------------	---	--

Ich mache jetzt:

2. Haben Sie im Kurs neue Informationen bekommen?

Ich weiß jetzt:

sehr viel Neues <input type="radio"/>	viel Neues <input type="radio"/>	wenig Neues <input type="radio"/>	gar nichts Neues <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	--------------------------------------	---

3. Haben Sie neue Freundinnen gewonnen?

- Ja, ich treffe mich mit meinen neuen Freundinnen auch in Zukunft.
- Es ist schwer, mich in Zukunft mit meinen neuen Freundinnen zu treffen.

Meine neue Freundin heißt:

- Nein, ich habe keine neue Freundin.

4. Sind Sie stolz, dass Sie 8 Monate so viel gelernt haben?

Ich bin auf mich:

- sehr stolz
- stolz
- eher nicht stolz
- gar nicht stolz

5. Sind Sie mit dem Kurs zufrieden?

Ich bin:

sehr zufrieden <input type="radio"/>	zufrieden <input type="radio"/>	eher nicht zufrieden <input type="radio"/>	gar nicht zufrieden <input type="radio"/>
---	------------------------------------	--	--

6. Das ist mir wichtig:

.....

.....

.....

.....



„Lernsprung“ Kursu Anketi

1. Daha önce yapamadığınız şeyleri şimdi yalnız yapabiliyor musunuz?

Şimdi yalnız yapıyorum

çok daha fazlasını <input type="radio"/>	biraz daha fazlasını <input type="radio"/>	biraz fazlasını <input type="radio"/>	önceden hepsini yapabiliyordum <input type="radio"/>
---	---	--	---

Şimdi yapıyorum:

2. Kursta yeni bilgiler edindiniz mi?

çok fazla yeni bilgi edindim <input type="radio"/>	biraz yeni bilgi edindim <input type="radio"/>	az yeni bilgi edindim <input type="radio"/>	yeni bilgiler edinmedim <input type="radio"/>
---	---	--	--

3. Yeni arkadaşlar edindiniz mi?

- Evet, yeni arkadaşlar edindim. Kurstan sonra da bu arkadaşlarımla görüşeceğim
- Evet, yeni arkadaşlar edindim. Ama kurstan sonra bu arkadaşlarımla görüşmekzor olacak.

Yeni arkadaşımın adı:

- Hayır, yeni arkadaş edinmedim.

4. 8 ay boyunca bu kadar çok şey öğrendiğiniz için kendinizle gurur duyuyor musunuz?

Kendimle

- çok gurur duyuyorum
- gurur duyuyorum
- pek gurur duymuyorum
- hiç gurur duymuyorum

5. Kurstan memnun musunuz?

Kurstan

çok memnunum	memnunum	memnun değilim	hiç memnun değilim
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Benim için önemli::

.....

.....

.....

.....



سوالات راجع به کورس Lernsprung

۱. آیا کار هاییکه قبلا به تنهایی انجام داده نمی توانستید حالا میتوانید؟

حالا من به تنهایی میتوانم

بسیار زیاد	یک مقدار	یک کمی	از قبل همه را میتوانستم
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

..... حالا من میتوانم انجام دهم

۲. آیا شما از کورس معلومات جدید گرفتید؟

حالا من میدانم

بسیار چیزهای جدید را	یک اندازه	یک کمی	هیچ
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

۳. آیا دوستان جدید پیدا کرده اید؟



بله، من دوستان جدید پیدا کرده ام در آینده با آنها ارتباط میداشتم باشم



بله، من دوستان جدید پیدا کرده ام مگر مشکل است که در آینده با آنها ارتباط داشته باشم

..... باشم دوست جدید من



نه، من هیچ دوست جدید ندارم

۴. آیا شما افتخار دارید که مدت ۸ ماه آموختید؟

من به خود

بسیار افتخار میکنم

افتخار میکنم

کم افتخار میکنم

هیچ افتخار نمیکنم

۵. آیا شما از این کورس راضی هستید؟

من

بسیار راضی هستم	راضی هستم	زیاد راضی نیستم	هیچ راضی نیستم
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

۶. این برای من مهم است؟

.....

.....

.....



Upitnik za kurs „Lernsprung“

1. Da li sada radite sami stvari, koje pre niste mogli?

Sada radim sama

<u>mnogo</u> više <input type="radio"/>	<u>nešto</u> više <input type="radio"/>	<u>malo</u> više <input type="radio"/>	sve sam znala još pre <input type="radio"/>
--	--	---	---

Ja radim sada:

2. Da li ste na kursu dobili nove informacije?

Ja sada znam

<u>mnogo</u> novog <input type="radio"/>	<u>nešto</u> novog <input type="radio"/>	<u>malo</u> novog <input type="radio"/>	<u>ništa</u> novog <input type="radio"/>
---	---	--	---

3. Da li ste pridobili nove prijateljice?

Da, pridobila sam nove prijateljice. Sreću se sa njima i u budućnosti.

Da, pridobila sam nove prijateljice. Ali je teško da ćemo se sresti i u budućnosti.

Moja nova prijateljica se zove:

Ne, nemam novu prijateljicu.

4. Da li ste ponosni što ste za 8 meseci tako puno naučili?

Ja sam na sebe

- jako ponosna
- ponosna
- ne veoma ponosna
- Uopšte nisam ponosna

5. Da li ste zadovoljni sa kursom?

Ja sam

jako zadovoljna	zadovoljna	ne veoma zadovoljna	uopšte nisam zadovoljna
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Ovo mi je važno da kažem:

.....

.....

.....



Su`aalo kusaabsan koorsada „Lernsprung“

1. Hada sameey waxyaalahan Kaligaa, kuwaas adan horay u aqoon?

Aniga kaligeey ayaa sameynaya

Wax aad ubadan <input type="radio"/>	Wax badan <input type="radio"/>	Inyar badan <input type="radio"/>	Kuligood waan aqoon jiray <input type="radio"/>
---	------------------------------------	--------------------------------------	--

waxaan hada sameynaya:

.....

2. Koorsada Macluumad cusub maka baratay?

Hada waxan bartay

Wax badan oo cusub <input type="radio"/>	wax cusub <input type="radio"/>	Wax yar oo cusub <input type="radio"/>	Wax aan cusbayn <input type="radio"/>
---	------------------------------------	---	--

3. Ma baratay saaxiibo cusub?

- Haa, waxaan bartay saaxiibo cusub. xitaa Mustaqbalka waan kulmi donaa.
- Haa, waxaan bartay saxiibo cusub .lakiin wey adagtahay, in aan Mustaqbalka kulano.

Saxiibtey cusub Magaceeda:.....

- Maya, ma lihi saaxiibad cusub.

4. Maku Faneysa, in aad 8 bilood wax badan soo baratay?

Aniga nafsaday da

- Aad ayan ugu Faanaya
- Waan ku faanaya
- kuma Faanayo
- Marnaba ku faani maayo

5. Maku Faraxsanahay Koorsada ?

Aniga

Aad ayaan ugu Faraxsanahay <input type="radio"/>	Waan ku Faraxsanahay <input type="radio"/>	Ku ma Faraxsani <input type="radio"/>	Marnaba kuma Faraxsani <input type="radio"/>
--	--	--	--

6. Waxaa Muhiim ii ah:

.....

.....

.....

.....



Survey for the „Lernsprung“ Course

1. Can you do things for yourself now, that you could not do before?

I can do.....for myself

a lot more <input type="radio"/>	Quite a bit more <input type="radio"/>	a little bit more <input type="radio"/>	nothing more <input type="radio"/>
-------------------------------------	---	--	---------------------------------------

I can do these things for myself:

.....

.....

2. Did you get new information from the course?

I now know

A lot more <input type="radio"/>	More <input type="radio"/>	A bit more <input type="radio"/>	Nothing new <input type="radio"/>
-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

3. Have you made new friends?

- Yes, I have new friends and I am going to meet them in the future too.
- Yes, I have new friends but it would be difficult to meet them in the future.

My new friends are called:

- No I didn't make any new friends.

4. Are you happy that you've learnt so much in the last 9 months?

I am

- very happy
- happy
- not that happy
- not at all happy

5. Were you satisfied with the course?

I am

<u>Very</u> satisfied <input type="radio"/>	<u>satisfied</u> <input type="radio"/>	<u>Not that</u> satisfied <input type="radio"/>	<u>Not at all</u> satisfied <input type="radio"/>
--	---	--	--

6. It is important for me that:

.....

.....

.....

Author: Astrid Segert

Title: Begleitende Evaluierung des Basisbildungsprojektes „Lernsprung“

Research Report / Endbericht

Published 2014 by the Department of Sociology, Institute for Advanced Studies (IHS),
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
