

aßer

learning tools for preventing functional
and secondary illiteracy

Ausbildungsmethodik für Gruppen vom Analphabetismus bedroht funktionell

Akademia WSB
WSB University



Alphabetter - learning tools for preventing
functional and secondary illiteracy

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Finanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die des Autors/der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union oder der Nationalen Agentur (NA) wider. Weder die Europäische Union noch die NA sind für sie verantwortlich.

Inhaltsübersicht

Einführung

**Gemeinsamer Rahmen für eine universelle
Unterstützungsmethodik für Menschen, die von
funktionalem Analphabetismus bedroht sind**

**Was verstehen wir unter funktionalem Analphabetismus in diesem
Projekt?**

**Was sind die allgemeinen Probleme bei d e r
A l p h a b e t i s i e r u n g in jedem Kontext?**

POLEN ITALIEN

ÖSTERREICH

TSCHECHISCHE

REPUBLIK

**Rahmen für die Gestaltung von gemeinschaftsbasierter Alphabetisierung
und Chancengleichheit**

**Ein Rahmen für die Gestaltung von Gleichberechtigung in
der Gemeinde**

Einbindung der Sozialpartner Bibliografie

//

//

Einführung

In der Übergabe wird eine Methodik zur Unterstützung von durch Analphabetismus bedrohten sozialen Gruppen vorgestellt. Sie beschreibt eine Methodik für Interventionen, beginnend mit dem Prozess der Problemoperationalisierung über die soziale Diagnose bis hin zur Ausarbeitung einer maßgeschneiderten Aktionsstrategie für eine bestimmte Zielgruppe. Die Methodik ist universell - sie kann von allen Fachleuten angewendet werden, die mit Menschen arbeiten, die von funktionalem Analphabetismus betroffen oder bedroht sind. Auch zu diesem Zweck wurde das Dokument in fünf Sprachen übersetzt, darunter die führende englische Version. Die vorgeschlagenen Lösungen werden die Aktivitäten der Erwachsenenbildung einfacher und vor allem effektiver machen. Die entwickelte Methodik ist auch auf die Bedürfnisse von Nutzern aus der akademischen Welt zugeschnitten und ermöglicht innovative Verbesserungen in traditionellen Kursen in Pädagogik, Andragogik, Anthropologie oder Soziologie.

Die in diesem Dokument beschriebene Wirkungsstrategie ist kulturübergreifend. Bereits während der gemeinsamen Entwicklung des Projektvorschlags wurde uns klar, dass, obwohl der allgemeine Rahmen für das Verständnis des Phänomens des funktionalen Analphabetismus bei jedem Partner weitgehend ähnlich ist, unser tieferes Verständnis seiner Natur, seiner Ursachen und der Strategien zu seiner Bekämpfung zutiefst durch soziokulturelle Kontexte und historische Erfahrungen bedingt ist. Schließlich war es das Ziel des Projekts, die amerikanischen Errungenschaften bei der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus auf innovative Weise an den europäischen Kontext anzupassen. Daher beschlossen wir, trotz der anfänglichen Vielfalt der intellektuellen Traditionen im Projektvorschlag ein universelles Arbeitsverständnis des Phänomens des funktionalen Analphabetismus anzunehmen, das es ermöglichte, mit der Zusammenarbeit zu beginnen: Austausch von Ideen und Erstellung eines Arbeitsplans für die Anpassung der amerikanischen Lösungen. Die erste Phase der Arbeit des Projektteams, an der Partner aus fünf Ländern beteiligt waren, bestand folglich darin, sich auf die Grundannahmen und das Verständnis der Konstrukte zu einigen, auf die die Methodik angewendet werden sollte. Der Prozess der Festlegung einer gemeinsamen präzisen Operationalisierung der Konzepte, die von den Entwicklern innovativer Lösungen verwendet werden, ist ein Standardverfahren für die gemeinsame Arbeit, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass die Lösung universell sein soll und dass Menschen aus Ländern daran arbeiten, in denen die Traditionen der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus sehr unterschiedlich sind. Im Fall des Alphabetizer-Teams wurde dieser Teil der gemeinsamen Arbeit während der ersten beiden Projekttreffen geleistet, die in Polen und den USA stattfanden. Bei diesen Treffen wurde deutlich, dass das Konzept des funktionalen und sekundären Analphabetismus zwar in allen Partnerländern vorkommt, die Traditionen des Verständnisses, der Formulierung von Zielen und der Entwicklung von Maßnahmen zu seiner Bekämpfung jedoch sehr unterschiedlich sind. Um zu einer sinnvollen Methodik und praktischen Instrumenten zu gelangen, die modernen Standards zur Bekämpfung des Phänomens entsprechen, war es notwendig, sich auf einen präziseren gemeinsamen Rahmen für das Verständnis des funktionalen und sekundären Analphabetismus zu einigen.

Jedes aufeinanderfolgende Element des Projekts wurde auf ähnliche Weise bearbeitet: In persönlichen Treffen, Workshops und Online-Arbeitstreffen einigten wir uns auf eine gemeinsame Lösung. Im Ergebnis ermöglicht die Unterstützungsmethodik die gleichzeitige Entwicklung aller acht Schlüsselkompetenzen (was ein Novum ist), im Einklang mit den Empfehlungen des EU-Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen:

- 1) in Bezug auf das Verständnis und die Produktion von Informationen,
- 2) zur Mehrsprachigkeit,
- 3) im numerischen Denken und in den Bereichen Biowissenschaften, Technologie und Ingenieurwesen,
- 4) digital,
- 5) persönlich, sozial und lerntechnisch,
- 6) Staatsbürgerschaft,
- 7) zum Unternehmertum,
- 8) in Bezug auf kulturelles Bewusstsein und Ausdruck.

Nach den gegenwärtigen Trends der intellektuellen Leistung im Bereich des funktionalen Analphabetismus muss die Reduzierung auf bloße "Lese- und Verstehenskompetenz" als nicht innovativer Ansatz betrachtet werden. Heutzutage werden sogar die Annahmen, auf denen die klassischen internationalen Vergleichsstudien der UN-Organisationen (die so genannten PIAAC) basieren, manchmal in Frage gestellt. Sie vermitteln ein gewisses Bild der allgemeinen Situation und sind eine große Inspiration für die öffentliche Politik, aber ihre unreflektierte Umsetzung in praktische Lösungen wird gleichzeitig stark in Frage gestellt. Kulturelle Faktoren, historische Faktoren und aktuelle soziale Probleme eines Landes beeinflussen ebenfalls das Verständnis der Konzepte des funktionalen Analphabetismus. Wir haben uns daher bemüht, in gemeinsamer Arbeit aller Partner und in gemeinsamer Diskussion einen Weg zur Operationalisierung der wichtigsten Konzepte zu entwickeln, der einerseits den höchsten in diesem Bereich akzeptierten Standards entspricht und gleichzeitig universell und möglichst inklusiv ist. Diese Aufgabe erwies sich als nicht einfach, da die innovativsten amerikanischen Lösungen zunächst den Rahmen des traditionellen und umgangssprachlichen Verständnisses von funktionalem und sekundärem Analphabetismus weit zu sprengen schienen (die Mitglieder des Projektkonsortiums waren auch Organisationen, die nicht mit der akademischen Welt verbunden waren). Letztendlich haben wir uns auf einen gemeinsamen konzeptionellen Rahmen geeinigt, auf den wir uns bei unserer weiteren Arbeit gestützt haben. Wir gingen von Annahmen aus, die mit dem so genannten multimodalen Ansatz für funktionalen Analphabetismus und dem Konzept des Community-Based Literacy Equity Design Framework übereinstimmen, das den Projektteilnehmern von der Professorin Megan Hopkins von der University of California, San Diego, und der Professorin Cheryl Forbes, Direktorin des UC San Diego Department of Education Studies, vorgestellt wurde. Die Alphabetter-Partner, die an einer Reihe von Studienbesuchen teilnahmen, hatten die Gelegenheit, praktische Einblicke in die von der University of California entwickelten Programme zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in Migrantengemeinschaften zu gewinnen. Es wurden die Annahmen und praktischen Aspekte der Entwicklung universeller Lösungen zur Bekämpfung insbesondere des Problems des funktionalen Analphabetismus vorgestellt, das zwar eng mit dem sozialen Kontext Kaliforniens verbunden ist, aber auch als Gegenstand der Anpassung an den Kontext einzelner europäischer Länder behandelt werden kann:

- Community-Based Literacy Equity Design Framework;
- Integrierte und designierte ELD: Videobeispiel für die Primarstufe;
- UCSD Bilinguales Lehrervorbereitungssystem;
- CA English Language Arts - ELD Framework & Standards
- CA Teaching Performance Expectations (TPEs).

Amerikanische bewährte Praktiken wurden dann Gegenstand gemeinsamer Arbeit in Online- und persönlichen Kommunikationssitzungen, Teilumsetzungsprojekten, Pilotprojekten und Konsultationen.

Insbesondere als Ergebnis einer substanziellen Diskussion und einer starken Intervention des US-amerikanischen Partners wurden archaische Lösungen auf der Grundlage eines quantitativen Bildungsansatzes, die den Anforderungen der sozialen Gerechtigkeit nicht gerecht werden, abgelehnt, da die verwendeten Instrumente zumeist ethnozentrisch sind und zu Assimilation statt zu soziokultureller Integration führen können. So werden beispielsweise in der Literatur immer noch Instrumente verwendet und beschrieben, die auf der Diagnose von funktionalem Analphabetismus auf der Grundlage von allzu normativen und gegenüber den kulturellen Unterschieden von Migranten unsensiblen Schultests basieren. Mit anderen Worten: Es wurde deutlich, dass das Verständnis dessen, was im europäischen Diskurs um das Konzept des funktionalen und sekundären Analphabetismus innovativ ist, aus amerikanischer Sicht nicht innovativ ist. Um diese Behauptung zu konkretisieren, kann man auf bestimmte Punkte hinweisen, an denen unser Ansatz, nachdem wir das Wissen und die Erfahrung aus der Zusammenarbeit mit einem US-amerikanischen Partner berücksichtigt haben, innovativ wurde. Im Rahmen des Alphabetter-Projekts gingen wir von folgenden Annahmen aus, die wir als richtungsweisend für unsere Arbeit ansahen:

a) Der derzeitige Stand der Forschung zeigt, dass die Alphabetisierung in erster Linie die Kohärenz und die Entwicklung der semantischen, phonologischen und syntaktischen Verarbeitung betrifft, die - und nicht die "Lese- und Schreibfähigkeit" - im Mittelpunkt des Problems des funktionalen und sekundären

Analphabetismus stehen. Das Ziel sollte sein, die symbolische Verarbeitung in allen möglichen Formen und Modalitäten zu unterstützen.

b) Die Grenzen zwischen funktionalem Analphabetismus und nichtfunktionalem Analphabetismus sind willkürlich und kontextabhängig - es gibt keine allgemein anerkannten Standards für die Diagnose; dennoch werden häufig archaische und ethnozentrische Diagnoseinstrumente zur Grundlage für soziale Praktiken der Stigmatisierung und Diskriminierung, die zu Ausgrenzung und Marginalisierung beitragen. In einigen Ansätzen wird die Verwendung solcher kontextuell unangemessenen Ansätze als eine Form von Rassismus betrachtet.

c) Das Problem der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus lässt sich jedoch auf die Erhöhung des individuellen Alphabetisierungsniveaus reduzieren. Wir beschließen, dass eine grundlegende Strategie zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus darin besteht, Maßnahmen zu ergreifen, die zu einer Erhöhung des Alphabetisierungsniveaus führen. Ziel des Projekts ist es daher, die Lese- und Schreibfähigkeit von Gruppen zu erhöhen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen oder besonders gefährdet sind.

d) Das englische Wort "literacy", das im Diskurs um das Problem des funktionalen Analphabetismus als Konstrukt fungiert, kann nicht mit "die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben oder mit Verständnis zu lesen und zu schreiben" in andere Sprachen übersetzt werden (obwohl dies die gängige Online-Übersetzung ist).

e) Lese- und Schreibfähigkeit ist die Fähigkeit, Wissen über fortgeschrittene mentale Zustände (sowohl die eigenen als auch die anderer Menschen) oder kognitive Anweisungen, die durch symbolische Codes (hauptsächlich natürliche Sprache) ausgedrückt werden, zu verstehen und mitzuteilen, was mit der Qualität des Funktionierens in der Mainstream-Gesellschaft zusammenhängt.

f) Die Lese- und Schreibfähigkeit ist mit der sozialen Anpassung an ein bestimmtes soziales Umfeld verbunden, so dass davon ausgegangen wird, dass eine bessere Lese- und Schreibfähigkeit zu einer besseren sozialen Anpassung und einer höheren Lebensqualität führt; eine bessere Lese- und Schreibfähigkeit bedeutet eine bessere Sachkenntnis in einem bestimmten Bereich der Kommunikation in der Mehrheitsgesellschaft, sofern dies zu einer besseren sozialen Anpassung führt.

g) Alphabetisierung ist die Summe der individuellen Fähigkeiten in allen gesprochenen Sprachen und in allen symbolischen Bereichen, die für das soziale Funktionieren in der Mehrheitsgesellschaft relevant sind; das Erlernen einer neuen Sprache hat einen additiven Effekt auf den Gesamtalphabetisierungsgrad;

h) Geringe Lese- und Schreibfähigkeiten können üblicherweise als "funktionaler Analphabetismus" bezeichnet werden, aber die klaren Grenzen zwischen Alphabetisierung und funktionalem Analphabetismus sind immer umstritten;

i) Bestimmte Gruppen (z. B. Flüchtlinge, Minderheiten, Wirtschaftsmigranten) könnten in naher Zukunft einem hohen Risiko des funktionalen Analphabetismus ausgesetzt sein, so dass es vernünftig erscheint, mit Präventivmaßnahmen zu beginnen. Dies ist die Grundlage des amerikanischen Ansatzes.

j) Die frühe Kindheit ist entscheidend für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit und die Vorbeugung von funktionalem Analphabetismus im Erwachsenenalter, auch wenn das Phänomen des funktionalen Analphabetismus in vielen Konzepten meist als bei Jugendlichen und Erwachsenen feststellbar beschrieben wird; die von uns vorgeschlagenen Lösungen richteten sich daher auch an Familien mit Kindern - um dem funktionalen Analphabetismus in der nächsten Generation entgegenzuwirken, müssen die für den Sozialisationsprozess verantwortlichen Erwachsenen geschult werden;

k) In der multimedialen Umgebung der modernen Gesellschaft kann die sprachliche Kommunikation durch eine Vielzahl von Modalitäten gefördert werden: visuell, auditiv, verhaltensbezogen und räumlich; dies bedeutet, dass Multimodalität eine grundlegende Alphabetisierungsstrategie ist.

Die Methodik ist innovativ. Sie geht über die üblichen Denkweisen über das Problem des Analphabetismus hinaus. Die vorgeschlagene Methodik und die dazugehörigen Instrumente haben den

Charakter eines umfassenden Instruments, das eine Anpassung an die verschiedenen Phasen des Prozesses ermöglicht.

Erwachsenenentwicklung und in verschiedenen sozialen Umfeldern. Anstatt sich nur auf die Folgen des funktionalen Analphabetismus zu konzentrieren, ermöglicht es eine wirksame Prävention. Außerdem sind die geschaffenen Instrumente an die realen Lebensbedingungen der modernen Gesellschaft angepasst, die aus einer zunehmenden Vernetzung und einer Vielzahl digitaler Technologien besteht. Die meisten symbolischen Kommunikationselemente, zu denen der moderne Mensch Zugang hat, z. B. YouTube-Videos, Beiträge in sozialen Medien und Artikel auf Websites, sind nicht mehr "Texte zum Lesen", sondern umfassen verschiedene Kommunikationsformen wie Videos, Bilder und Ton. Moderne Kommunikation ist viel mehr als Schreiben und Sprechen, und Alphabetisierung ist viel mehr als Sprache. Damit die Adressaten unserer Ergebnisse die heutigen

In der Welt der Texte brauchen sie viel mehr als nur die Fähigkeit, Wörter und Sätze zu lesen und zu schreiben. Schrift und Sprache sind nur zwei der vielen Modalitäten, die in der modernen Kommunikation im Rahmen des symbolischen Codes verwendet werden.

Es ist bemerkenswert, dass wir bei der Entwicklung der Wirkungsmethodik das Vergnügen hatten, mit einigen der bedeutendsten amerikanischen Forscher der University of California, San Diego, zusammenzuarbeiten. Dieses weltweit renommierte Zentrum - an der Grenze zwischen den USA und Mexiko gelegen, in einer Stadt, in der die Problematik der Anpassung von Migranten und die Erforschung ihrer Probleme und Unterstützungsmöglichkeiten besonders ausgeprägt sind - organisierte eine Reihe von Workshops für die Teilnehmer des Alphabetter-Projekts, in denen beispielhafte Anwendungen der universellen Methodik zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit in Migrantengemeinschaften demonstriert wurden. Die Erfahrungen aus diesen Workshops sind in die weitere Arbeit des Konsortiums eingeflossen. Es ist jedoch erwähnenswert, dass die Vorschläge des amerikanischen Partners von den anderen Teilnehmern des Konsortiums nicht unkritisch oder unreflektiert übernommen wurden. Die endgültige Aktionslinie wurde als eine Art rationaler Kompromiss zwischen den Erwartungen der verschiedenen nationalen Teams angenommen.

In den angenommenen Lösungen haben wir ausdrücklich die Notwendigkeit betont, Maßnahmen zu ergreifen, die auf Migranten abzielen, die dem Problem des funktionalen Analphabetismus besonders ausgesetzt sind. Dies bedeutete, dass hohe Standards für die kulturelle und sprachliche Anpassung der konzipierten Aktivitäten in die Methodik aufgenommen wurden, sowie die Notwendigkeit, mit den Gemeinschaften zusammenzuarbeiten, die durch eine spezifische Anpassung der entwickelten Lösung, den sogenannten "Community-Based Literacy Equity Design Framework", angesprochen werden, dessen Grundsätze und Verfahren für die Umsetzung im Methodikdokument beschrieben wurden (insbesondere die Einbeziehung von Gemeinschaften und Familien in die Nutzung der entwickelten Interventionen). Gemäß den Standards der entwickelten universellen Methodik sollte jeder praktischen Maßnahme zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus eine sorgfältige kulturelle und sprachliche Anpassung vorausgehen.

Gemeinsamer Rahmen für eine universelle Unterstützungsmethodik für Menschen, die von funktionalem Analphabetismus bedroht sind

Was verstehen wir unter funktionalem Analphabetismus in diesem Projekt?

Das erste Ziel dieses Kapitels ist es, einen umfassenden Überblick darüber zu geben, wie funktionaler Analphabetismus in der bildungspolitischen Theorie und Praxis verstanden wird. Vor diesem Hintergrund möchten wir das Konzept vorstellen, das wir in unserer methodischen Strategie verwenden, um die Auswirkungen des Projekts zu definieren. Wir wollen uns nicht nur mit denjenigen befassen, die bereits von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, sondern auch mit denen, die in naher oder ferner Zukunft davon bedroht sind. Das bedeutet, dass der Schutz vor funktionalem Analphabetismus eines der Hauptziele des Projekts sein kann.

Es sollte betont werden, dass das Phänomen des funktionalen Analphabetismus einerseits eines der populärsten Themen in der zeitgenössischen Bildungsdiskussion ist und andererseits ein äußerst schwierig zu definierendes und zu operationalisierendes Konstrukt darstellt. Nach David Davenport und Jeffery M. Jones (2005) wurde das Konzept des funktionalen Analphabetismus in den 1960er Jahren entwickelt, als die Notwendigkeit des industriellen Fortschritts immer deutlicher wurde und man erkannte, dass die obligatorische Grundschulbildung nicht ausreichte, um ein für die künftige sozioökonomische Entwicklung erforderliches Niveau an Lese- und Schreibkenntnissen zu vermitteln. Dieses Problem manifestierte sich in den verschiedenen nationalen Bildungssystemen auf unterschiedliche Weise.

Unter funktionalem Analphabetismus versteht man in der Regel, dass eine Person nicht in der Lage ist, Lesen, Schreiben, Rechnen oder andere symbolverarbeitende Fähigkeiten anzuwenden. Funktionaler Analphabetismus hat nicht nur erhebliche negative Folgen für die persönliche Entwicklung, sondern auch in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht. Obwohl funktionaler Analphabetismus in den letzten Jahren in den Massenmedien stark thematisiert wurde, sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Menschen, die als funktionale Analphabeten bezeichnet werden, begrenzt; die Definition, Bewertung und Differentialdiagnosen für verwandte numerische und sprachliche Beeinträchtigungen sind in der Regel umstritten.

Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus und das Interesse von Forschern und politischen Entscheidungsträgern daran ist eng mit dem Konzept der Alphabetisierung und der allgemeinen Bildungspraxis verbunden. Der Ansatz der Vermittlung von Fähigkeiten wird oft als routinemäßige Wiederholung des Alphabets gesehen. Während die Betonung auf dem Erkennen und Benennen von Buchstaben ein wichtiger Bestandteil ist, hat sich der kompetenzbasierte Ansatz zu einer ganzen Reihe von Blöcken entwickelt, in denen die Schüler zunächst grundlegende Fähigkeiten erlernen und dann systematisch weitere Aufgaben hinzufügen. Dieser Prozess beginnt, wenn die Schüler beginnen, Verbindungen zwischen Lauten und Symbolen zu erkennen und so den "Code" der Sprache zu entschlüsseln. Nach David Davenport und Jeffery M. Jones (2005) hat sich auch der Bedeutungsunterricht im Laufe der Jahre weiterentwickelt. Bis Ende der 1960er Jahre bedeutete Bedeutungslehre eine "wortbasierte" oder "Sehen und Erzählen" -Methode, bei der die Kinder einzelne Wörter separat in Sätzen und Geschichten lernten und schließlich - intuitiv oder explizit - bestimmte Fähigkeiten zur Identifizierung von Wortteilen erlernten. Die Ganzheitssprache - die Verwendung der Schriftsprache als Ganzes und nicht als Sammlung einzelner Wörter - legte den Schwerpunkt eindeutig auf den Inhalt dessen, was die Kinder lesen. Dadurch wurde der Wechsel von bedeutungslosen Texten zu Literatur, die für die Schüler von Bedeutung ist, verstärkt und sogar gefördert. In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren erfreute sich die Ganzheitssprache großer Beliebtheit, da die Lehrer auf neue Forschungsergebnisse reagierten, die pädagogische Methoden direkter mit der pädagogischen Psychologie verknüpften.

Die Einstufung einer bestimmten Person als von funktionalem Analphabetismus betroffen sollte in jedem Fall als relativ oder willkürlich angesehen werden. Es gibt weder eine allgemeingültige Definition von funktionalem Analphabetismus noch eine absolut verlässliche Messmethode, weshalb es in der Praxis so viele unterschiedliche Kriterien für seine Bewertung gibt (Bulajić, Despotović, Lachmann 2019). Das Problem des funktionalen Analphabetismus wird von den Sozialpolitikern jedoch immer noch auf die Schwierigkeit, in Alltagssituationen richtig zu lesen und zu schreiben, als seine offensichtlichste Erscheinungsform bezogen. Funktionaler Analphabetismus kann sich beispielsweise in einer eingeschränkten Fähigkeit äußern, gedruckte Anweisungen zu verstehen, eine Beschwerde korrekt zu verfassen oder eine Bewerbung auszufüllen. Zweifellos ist diese Herangehensweise an das Problem des funktionalen Analphabetismus in einer wissensbasierten Gesellschaft weder vollständig noch ausreichend. In den meisten

Ländern wurden im letzten Jahrhundert landesweite Tests durchgeführt, um die Lesefähigkeit in Noten zu bewerten. Eines der Kriterien für die Bewertung des funktionalen Analphabetismus stuft die Menschen zum Beispiel ein als

"Analphabeten", wenn sie weniger als die achte Klasse lesen können. Bei einem anderen Kriterium wird das letzte Jahr der Sekundarschule, die zwölfte Klasse, zugrunde gelegt.

Ein anderes Kriterium bezieht sich auf das letzte Jahr der Sekundarschule, die zwölfte Klasse. In vielen Ländern verursacht die Durchführung landesweiter Tests die meisten Probleme: "Alphabetisierungstests führen zur Feststellung von Analphabetismus".

Ein starker Impuls für die Weiterentwicklung des Konzepts der funktionalen Alphabetisierung war das Paradigma des lebenslangen Lernens sowie die groß angelegte nationale und internationale Forschung zur Alphabetisierung. Diese in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weit verbreitete Forschung "erfand" das Thema Analphabetismus neu (Goffinet, Damme, 1990) und führte zu der Notwendigkeit, "auf unkonventionelle und innovative Weise angemessene Bildungslösungen anzubieten", die "auf den Grundsätzen des lebenslangen Lernens einerseits und der Entwicklung geeigneter Alphabetisierungs- und Grundbildungspraktiken andererseits" beruhen (Fuchs-Brüninghoff, Kreft, Kropp, 1986).

Wie bereits erwähnt, hat sich das Konzept des funktionalen Analphabetismus gegenüber Versuchen, es auf eine stärker operationalisierte Weise zu definieren, als ziemlich resistent erwiesen. In den aktuellen Forschungsbereichen wird eine Vielzahl von Definitionen verwendet, so dass diese Studien oft nicht miteinander vergleichbar sind.

Einer der Hauptgründe dafür, den funktionalen Analphabetismus nur als weit gefasstes beschreibendes Narrativ zu definieren, ist, dass der funktionale Analphabetismus ein dynamisches Konzept ist, das durch aktuelle kulturelle und diskursive Entwicklungen geprägt ist. Das Konzept wird tendenziell normativ definiert, je nach den Bedürfnissen der Zeit und des kulturellen Kontexts, der gesellschaftlichen Entwicklung oder den spezifischen Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Weiterbildung (Bulajić, Despotović, 2018). Insbesondere europäische Autoren betrachten funktionale Alphabetisierung nicht nur als eine Reihe von Grundfertigkeiten, sondern vielmehr als ein komplexes Bündel von Kenntnissen und Fähigkeiten, als eine Strategie für die persönliche Entwicklung im Kontext des lebenslangen Lernens und als Grundlage für die Entwicklung einer integrierten und gebildeten europäischen Gemeinschaft (siehe Mukan, Fuchyla, 2016). Darüber hinaus scheinen diese weit gefassten Definitionen aus der Erwachsenenbildung die funktionale Alphabetisierung mit einem umfassenderen Konzept der Kompetenzen für lebenslanges Lernen gleichzusetzen, wie sie im europäischen Referenzrahmen für solche Schlüsselkompetenzen definiert sind.

Die Forschung zeigt, dass Lese- und Schreibunterricht in erster Linie die Konsistenz und Entwicklung der semantischen (quantitative Unterschiede), phonologischen und syntaktischen Verarbeitung beeinflusst. Auch die Art der in den kognitiven Aufgaben verwendeten Stimuli scheint die Leistungsunterschiede zwischen Analphabeten und Nicht-Alphabeten zu beeinflussen.

Die von der UNESCO entwickelte Erhebung über die Kompetenzen von Erwachsenen (Survey of Adult Skills, kurz PIAAC) wurde konzeptionell und methodisch weitgehend von früheren IALS-Erhebungen beeinflusst. Die erste Erhebungsrunde wurde 2012 durchgeführt (OECD, 2013a; OECD, 2013b), die zweite in den Jahren 2014 und 2015 (OECD, 2016), als sich neun weitere Länder (insgesamt 33) an der Erhebung beteiligten. Der Schwerpunkt der PIAAC lag auf den Informationsverarbeitungsfähigkeiten, die sich aus Sprachkenntnissen (nur Lesen), numerischen Fähigkeiten und Problemlösung in technologieintensiven Umgebungen zusammensetzten, wobei letztere hauptsächlich IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) oder digitale Fähigkeiten darstellen. Die PIAAC-Definition von Sprachkenntnissen basiert auf den spezifischeren und erfahrungsbasierten kognitiven Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, da die Lese- und Schreibfähigkeit "eine Reihe von Fähigkeiten umfasst, vom Entschlüsseln geschriebener Wörter und Sätze bis zum Verstehen, Interpretieren und Bewerten komplexer Texte" (OECD, 2013b, S. 20). Obwohl PIAAC den Begriff funktionaler Analphabetismus nicht verwendet, schlagen wir vor, dass funktionaler Analphabetismus auf den Stufen der PIAAC-Skala für Sprachkenntnisse eingeordnet werden kann. PIAAC unterscheidet zwischen den folgenden drei kognitiven Strategien für das Dekodieren und Verarbeiten von schriftlichen Texten: Zugreifen und Identifizieren (Auffinden relevanter Informationen in einem Text), Integrieren und Interpretieren (Kombinieren der verschiedenen Informationen in einem Text zu einem sinnvollen Ganzen, so dass geeignete Schlussfolgerungen gezogen werden können) sowie Bewerten und Reflektieren (Beziehen von Textinformationen auf andere Informationen, Wissen und Erfahrungen).

Funktionaler Analphabetismus ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, einzelne Buchstaben, Wörter und Sätze zu erkennen und zu verstehen, allerdings mit einem geringen Verständnis in Bezug auf

über das Lesen von Fließtexten (Grotluschen, Riekman, 2011; Russeler, Gerth, Boltzmann, 2011; Vagvolgyi et al. 2016). Nach (Bulajić, Despotović, & Lachmann) beziehen wir uns bei einer allgemeineren Betrachtung des Lesens und des funktionalen Analphabetismus auf einen funktionalen Koordinationsrahmen, der die am Lesen beteiligten kognitiven Prozesse beschreibt (Lachmann, van Leeuwen, 2014; Lachmann, 2018). Dieser Rahmen umfasst vier Phasen: Rekrutierung, Modifikation, Koordination und Automatisierung. Beim Erlernen des Lesens greift eine Person zunächst auf bereits vorhandene Komponenten und Fähigkeiten zurück, die hauptsächlich auditiv und visuell sind. Diese Fähigkeiten werden dann modifiziert, um sie für den Lesekontext zu optimieren. Vorhandene visuelle und auditive Wahrnehmungsmuster werden angepasst und erweitert, um die Aneignung von schriftlichem Material zu ermöglichen. In der dritten Stufe werden die in der zweiten Stufe erworbenen phonologischen Fähigkeiten (Graphem-Phonem-Umwandlung) und die analytischen Strategien der Buchstabenwahrnehmung (Lachmann et al., 2012) koordiniert. Diese Koordination wird in der letzten Stufe über mehrere Jahre automatisiert (Nicolson, Fawcett, 2018) (Froyen et al., 2009).

Ausgehend vom Rahmen des Modells können wir die Hypothese aufstellen, dass funktionale Analphabeten die Prozesse aus der Modifikationsphase nicht vollständig koordiniert und vor allem nicht richtig oder vollständig automatisiert haben. Dies lässt sich aus ihrer Fähigkeit ableiten, einzelne Wörter und Sätze zu lesen, nicht aber aus ihrer mangelnden Fähigkeit, längere Texte als Ganzes zu verstehen. Funktionale Analphabeten arbeiten mit geringer Effizienz und Leistung auf Textebene, weil sie aufgrund der fehlenden Automatisierung des Lesens mehr kognitive Belastung in das Lesen einzelner Wörter und Sätze investieren. Folglich verfügen sie über geringere kognitive Restfähigkeiten, um Texte auf der Testebene zu verstehen. Alternativ kann der Leseprozess bei einigen funktionalen Analphabeten automatisiert sein, aber die Modifikation oder Koordination der dem Lesen zugrunde liegenden Fähigkeiten ist unzureichend entwickelt. Analphabetismus in diesem Sinne ist nicht so zu verstehen, dass die Betroffenen überhaupt nicht lesen oder schreiben können.

Der Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen ist ein langfristiger Prozess des konzeptionellen und prozeduralen **Lernens**, bei dem viele bereits vorhandene kognitive Funktionen kombiniert werden müssen, um eine vollständige Beherrschung zu erreichen. Als kultureller Imperativ wird die Lese- und Schreibkompetenz seit der Einführung der Grundschulpflicht zunehmend den individuellen kognitiven Systemen aufgezwungen.

Bei der Aneignung von Lese- und Schreibkenntnissen durchläuft der Einzelne mehrere Phasen intensiven Lernens, beginnend mit der Aneignung von begrifflichen Kenntnissen über Buchstaben und dann über die Zusammensetzung von Wörtern, aus denen wiederum Sätze und Texte gebildet werden.

Es folgt der Erwerb von prozeduralem Wissen über die Automatisierung kultureller Lese- und Schreibpraktiken in einer mehr oder weniger alltäglichen Weise. Der Erwerb dieses Verhaltensaspekts zwingt das Individuum, kognitive Strukturen anzupassen und zu reorganisieren, um ein neues, der Schriftsprache zugrunde liegendes System zu schaffen/integrieren. Funktionalität bezieht sich auf ein Niveau der Lese- und Schreibfähigkeit, das ausreicht, um sich in die (post)moderne Industriegesellschaft zu integrieren, sowie auf persönliches Wohlbefinden und lebenslanges Lernen, soziale und wirtschaftliche Entwicklung (Niveau der sozialen Integration/Entwicklung).

Die groß angelegte Lese- und Schreibforschung versteht unter Funktionalität das Niveau des effektiven und flüssigen Lesens und Schreibens, das ausreicht, um Prosa und dokumentarische Texte, die für das alltägliche Funktionieren ökologisch wichtig sind, zu handhaben und zu verstehen (Verhaltensebene). Der kognitivistische Ansatz betont die Funktionalität in Bezug auf die etablierten und entwickelten kognitiven Prozesse, die den Lesefähigkeiten zugrunde liegen, wie phonologische Bewusstheit, orthografische Verarbeitung und Lesestrategien, die auf lexikalischen Pfaden basieren (kognitive Ebene).

Als Ergebnis der obigen Untersuchung schlagen wir folgende Arbeitsdefinition vor: Funktionaler Analphabetismus ist die Unfähigkeit, komplexe Texte trotz ausreichender Bildung, Alter, Sprachkenntnisse, grundlegender Lesefähigkeiten und IQ zu verstehen.

Auch können diese Unfähigkeiten nicht vollständig durch sensorische, allgemeine kognitive, neurologische oder psychologische Störungen erklärt werden. In Anbetracht der Schwierigkeiten bei der Operationalisierung des Begriffs des funktionalen Analphabetismus sind wir zu dem Schluss gekommen, dass eine grundlegende Strategie zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus darin besteht, Maßnahmen zu ergreifen, die zu einer Erhöhung des Alphabetisierungsniveaus führen. Das Projekt zielt daher darauf ab, das Niveau der

Alphabetisierung in Gruppen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen oder stark gefährdet sind. Unsere Arbeitsdefinition von Alphabetisierung lautet wie folgt:

Lese- und Schreibfähigkeit ist die Fähigkeit, komplexe mentale Zustände (die eigenen und die anderer) oder kognitive Anweisungen durch symbolische Codes (hauptsächlich natürliche Sprache) zu verstehen, zu erzeugen und mitzuteilen, was mit dem Funktionieren in einer Mehrheitsgesellschaft verbunden ist. In dem Projekt wird dies auf die Interaktion mit Hilfe von Alphabetisierung oder den Umgang mit sprachlicher Bedeutung reduziert.

Wir haben auch eine Reihe gemeinsamer Annahmen über die Natur des Phänomens der Alphabetisierung getroffen, die den Umfang und die Art der Projektaktivitäten weiter verdeutlichen:

- Die Lese- und Schreibfähigkeit ist mit der sozialen Anpassung an ein bestimmtes Umfeld verbunden. Soziales Umfeld, daher impliziert wird angenommen, dass Verbesserung der Fähigkeiten. Die Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit führt zu einer besseren sozialen Anpassung und einer höheren Lebensqualität; eine verbesserte Lese- und Schreibfähigkeit bedeutet eine verbesserte Kompetenz in einem bestimmten Bereich der Kommunikation in der Mehrheitsgesellschaft, sofern dies zu einer besseren sozialen Anpassung führt.

Alphabetisierung ist die Summe der individuellen Fähigkeiten in allen Sprachen, die von den Sprachbenutzern gesprochen werden, und in allen symbolischen Bereichen, die für das soziale Funktionieren in der Mehrheitsgesellschaft relevant sind; das Erlernen einer neuen Sprache hat zusätzliche Auswirkungen auf das Gesamtniveau der Alphabetisierung;

1. Geringe Lese- und Schreibfähigkeiten können als " funktionaler Analphabetismus" bezeichnet werden, aber die klaren Grenzen zwischen Alphabetisierung und funktionalem Analphabetismus sind immer umstritten;
2. Bei einigen Gruppen (z. B. Flüchtlinge, Roma-Minderheit, Wirtschaftsmigranten) könnte in naher Zukunft ein hohes Risiko für funktionalen Analphabetismus bestehen, so dass es sinnvoll erscheint, bereits jetzt mit Präventionsmaßnahmen zu beginnen (sie könnten unsere Zielgruppe sein);
3. Die frühe Kindheit ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten und die Ausbildung von Widerstandsfähigkeit gegenüber funktionalem Analphabetismus im Erwachsenenalter (Prävention von funktionalem Analphabetismus); dies bedeutet, dass kleine Kinder unsere Schwerpunktgruppe sein können), obwohl das Phänomen des funktionalen Analphabetismus in vielen Konzepten gewöhnlich als bei Jugendlichen und Erwachsenen feststellbar beschrieben wird;
4. Ein sicheres Niveau der Lese- und Schreibfähigkeit erfordert ständige Übung, so dass die Förderung einer kontinuierlichen Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit eine Form des Schutzes vor funktionalem Analphabetismus darstellt;
5. In der multimedialen Umgebung der modernen Gesellschaft kann die sprachliche Kommunikation durch visuelle, auditive, verhaltensbezogene und räumliche Modalitäten verbessert werden; dies bedeutet, dass Multimodalität eine wesentliche Strategie zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit ist.

B. Welches sind die allgemeinen Belange der Alphabetisierung in den einzelnen Kontexten?

Polen

Die Rolle der Kompetenzen im 21. Jahrhundert - dem Jahrhundert der Globalisierung, der Informationsgesellschaften, der wissensbasierten Wirtschaft und des technologischen Fortschritts - wird immer entscheidender. Kompetenzen und die Qualität des Humankapitals, die sie mit sich bringen, sind unerlässlich, um das für das Wirtschaftswachstum und die Verbesserung des Wohlstands der Bevölkerung erforderliche Potenzial zu erhalten. Angesichts der derzeitigen demografischen Prozesse, die in vielen Ländern zu einem Rückgang der Zahl der Menschen im erwerbsfähigen Alter führen, wird die Qualität des Humankapitals noch wichtiger. Die notwendigen Kompetenzen zur Bewertung, Analyse und Nutzung von Informationen aus verschiedenen Quellen, die den Erwerb von Fachkenntnissen und -fertigkeiten aller Art ermöglichen, sind im Berufs-, Privat- und Schulleben unerlässlich.

Gleichzeitig bedeuten technologische und sozioökonomische Veränderungen, dass diese Kompetenzen ständig weiterentwickelt werden müssen und dass das Niveau der formalen Bildung, insbesondere bei denjenigen, die das Bildungssystem vor langer Zeit verlassen haben, möglicherweise kein angemessenes Qualifikationsniveau widerspiegelt und garantiert. Daher sind die Entwicklung und der Erhalt von Kompetenzen für lebenslanges Lernen heutzutage wichtige Elemente der Bildungs- und sozioökonomischen Politik, die sich in vielen nationalen und internationalen politischen Dokumenten widerspiegeln, die den Weg zur Gewährleistung eines nachhaltigen und integrativen Wachstums aufzeigen.

Die Bewertung des Kompetenzniveaus der Bevölkerung, einschließlich der Identifizierung von Risikogruppen - Menschen, die nicht über das Mindestmaß an Fähigkeiten verfügen, um in verschiedenen Lebensbereichen effizient zu funktionieren - ist daher von wesentlicher Bedeutung für die Gestaltung politischer Maßnahmen und ihrer Instrumente auf der Grundlage einer fundierten Diagnose der Situation (evidenzbasierter Ansatz).

Während der Analphabetismus in Polen heute praktisch beseitigt ist und die Alphabetisierung in den entwickelten Ländern eine Selbstverständlichkeit ist, ist dies bei der Informationskompetenz und der Lesekompetenz nicht der Fall. Ein niedriges Niveau der Informationskompetenz ist mit funktionalem Analphabetismus verbunden, was bei der Bekämpfung des Phänomens des funktionalen Analphabetismus ebenfalls berücksichtigt werden sollte.

Ohne Informationskompetenz oder auf einem niedrigen Niveau ist es schwierig, in einer Marktwirtschaft zu funktionieren, ein informierter und aktiver Konsument von Medienbotschaften zu sein, mit technologischen Innovationen Schritt zu halten oder lebenslanges Lernen zu betreiben.

In diesem Sinne wurde die Definition von Informationskompetenz unter anderem von Experten der UNESCO, der International Federation of Library Associations und des National Information Literacy Forum entwickelt. Diese Definition besagt, dass Informationskompetenz "Menschen aller Berufe und Hintergründe befähigt, Informationen effektiv zu finden, zu bewerten, zu nutzen und zu erstellen, um ihre persönlichen, sozialen, beruflichen und bildungsbezogenen Ziele zu erreichen". Darüber hinaus wird sogar gesagt, dass sie "ein Licht für die Informationsgesellschaft" (Dabrowska, Drzewicki, Jasiewicz, Lipszyc, Stunża, in Lipszyc [Hrsg.], 2012).

Laut der letzten Volkszählung im Jahr 2011 waren nur 1,4 % der Polen im Alter von 13 Jahre und älter haben eine unvollständige Grundschulbildung oder keine Schulbildung (CSO, 2013). Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern zeichnet sich Polen durch einen sehr niedrigen Prozentsatz junger Menschen aus, die ihre Ausbildung abbrechen, und mehr als 40 % der 19- bis 24-Jährigen studieren an einer Universität. Das Niveau der erforderlichen Informationskompetenzen der Polen scheint jedoch noch weit von dem Niveau entfernt zu sein, das wir uns wünschen würden. Dies zeigen unter anderem die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung (Programme for International Assessment of Adult Competencies), die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in 24 Ländern durchgeführt wurde. Insgesamt 166.000 zufällig ausgewählte Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren nahmen an der Umfrage teil, darunter fast 9.500 Polen. Interviewer besuchten diese Personen zu Hause und befragten sie, wobei ein Teil der Befragung eine direkte Messung der Kompetenzen auf der Grundlage einer Reihe von international vergleichbaren Aufgaben war. Die PIAAC-Erhebung ist eine Fortsetzung der IALS (International Adult Literacy Survey), die in den 1990er Jahren durchgeführt wurde. Die ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) deckte im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts mit 22 Ländern 11 Länder ab. IALS und ALL bauen ihrerseits auf den früheren Erfahrungen mit Kompetenzerhebungen auf, die in Kanada und den Vereinigten Staaten durchgeführt wurden.

Polen hat an den IALS- und PIAAC-Erhebungen teilgenommen, die es ermöglichen, die Entwicklung des Niveaus der Informationskompetenz der Polen in den letzten 20 Jahren zu bewerten. In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse dieser Studien als Hintergrund für das Verständnis der Besonderheiten und Determinanten des funktionalen Analphabetismus in Polen vorgestellt.

Bemerkenswert ist auch der wiederkehrende Begriff in den englischsprachigen Bezeichnungen dieser Studien "Alphabetisierung", für die es im Polnischen keine eindeutige Entsprechung gibt. Das Antonym von "Alphabetisierung" ist der Begriff

"Analphabetismus", der im Polnischen mit "Analphabetismus" übersetzt wird. Das Gegenstück zu Analphabetismus ist im Polnischen "Alphabetisierung", was jedoch in keiner Weise den Untersuchungsgegenstand der fraglichen Kompetenz widerspiegelt. Die Bedeutung des englischen Begriffs "literacy" hat sich mit der Verbreitung von Bildung und dem Rückgang des Analphabetismus in den Industrieländern weiterentwickelt und bezieht sich in einigen Kontexten auch auf grundlegende mathematische Fähigkeiten, die Fähigkeit zur

Mediennutzung oder Informationskompetenz im Allgemeinen. Ein analoger Prozess scheint in der polnischen Sprache in Bezug auf die Begriffe "Alphabetisierung" und "Analphabetismus" nicht stattgefunden zu haben.

Ein wichtiger Schritt zur Ausweitung des Begriffs "Analphabetismus" ist die Hinzufügung des Begriffs "In den englischsprachigen Veröffentlichungen zu den betreffenden Forschungen ist jedoch nicht von " Analphabeten" die Rede, sondern von Menschen mit geringen " Lese- und Schreibfähigkeiten". Daher kann der Begriff " funktionale Analphabeten" durch eine dichotome Einteilung der Bevölkerung in Personen mit und ohne die untersuchten Kompetenzen ersetzt werden (im polnischen Kontext verstanden als "Personen mit geringen Informations-/Schlüssel-/Grundkompetenzen").

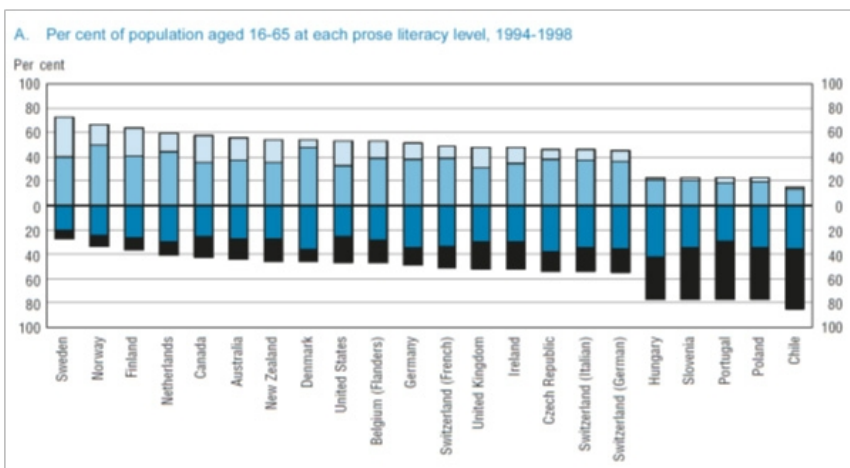
Die Geschichte der bevölkerungsbezogenen Kompetenzforschung ist nicht lang und reicht nur bis in die 1980er Jahre zurück. Die in diesem Zeitraum in den Vereinigten Staaten und Kanada durchgeführten Forschungen kombinierten die Erhebungsmethodik mit der psychometrischen Forschungsmethodik - ein Bereich, der wiederum die psychologische Testforschung und die Statistik miteinander verbindet. Die hier betrachtete Kompetenzforschung erhebt wie die Sozialforschung bei zufällig ausgewählten Personen der untersuchten Population Informationen über deren soziodemografische Merkmale. Darüber hinaus lösen die Befragten, wie in der soziologischen Forschung, Aufgabensätze, die dann in Übereinstimmung mit der psychometrischen Methodik zur Schätzung des Kompetenzniveaus der Bevölkerung oder ausgewählter Gruppen der untersuchten Bevölkerung verwendet werden.

Ursprünglich bekundeten 9 Länder, darunter Polen, ihr Interesse an der Teilnahme an der IALS-Studie. Diese Länder waren verpflichtet, die Forschungsinstrumente (persönlicher Fragebogen und Aufgaben) vorzubereiten, eine repräsentative Stichprobe der Studienpopulation - Menschen im Alter von 16-65 Jahren - zu ziehen, die Feldforschung gemäß den festgelegten Leitlinien durchzuführen und den koordinierenden Einrichtungen einen Datensatz mit Informationen von mindestens 3.000 Personen zu liefern. abgeschlossenen Interviews.

Es ist wichtig, die Bedeutung einer angemessenen Vorbereitung der Erhebungsinstrumente zu betonen, damit sie länder- und sprachenübergreifend einheitlich und vergleichbar sind, insbesondere im Hinblick auf die Messung von Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, mit Fließtext und Dokumenten zu arbeiten und einfache Berechnungen durchzuführen. Den Autoren der Studie zufolge wurde dieses Ziel erreicht, und die Zahl der Aufgaben, die die Bedingungen für eine angemessene psychometrische Qualität nicht erfüllten, war deutlich geringer als die geplante Zahl der zu verworfenden Aufgaben. Nach Abschluss der Studie wurden jedoch Stimmen laut, die sich über die kulturelle Belastung der verwendeten Messaufgaben beklagten, u. a. weil diese hauptsächlich aus amerikanischen und kanadischen Studien stammten und den Gegebenheiten in europäischen Ländern weitgehend nicht entsprachen (z. B. Hamilton und Barton, 2000, Gomez 2000).

Die Befragungen wurden hauptsächlich 1994 durchgeführt (Kanada, Deutschland, Niederlande, Schweiz, Vereinigte Staaten). Ermutigt durch den Erfolg des Projekts schlossen sich 1996 weitere fünf Länder der zweiten Erhebungsrunde an, und 1998 wurde eine dritte IALS-Runde durchgeführt.

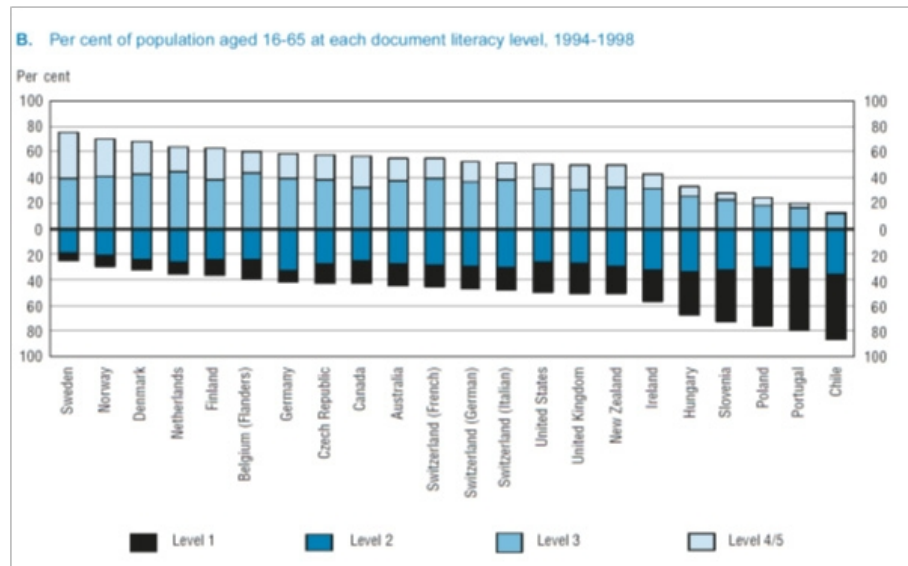
Die IALS-Studie zeigt, dass es zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede im Niveau der IL (definiert nach den Konzepten der US-Studie) gibt, wobei Polen, Chile und Portugal an letzter Stelle und die skandinavischen Länder an der Spitze der internationalen Rangliste stehen.



Prozentualer Anteil der Bevölkerung im Alter von 16-65 Jahren auf den einzelnen Stufen der Prosaerziehung, 1994-1998

Schweden Norwegen Finnland Niederlande Kanada Australien Neuseeland Dänemark Vereinigte Staaten Belgien (Flandern) Deutschland Schweiz (Französisch) Vereinigtes Königreich Irland Tschechische Republik Schweiz (Italienisch) Schweiz (Deutsch) Ungarn Slowenien Portugal Polen Chile

Abbildung 1: Prozentualer Anteil der Befragten mit unterschiedlichen Niveaus funktionaler Fähigkeiten - Prosa (verbale Aufgaben). Ergebnisse für die einzelnen Länder.

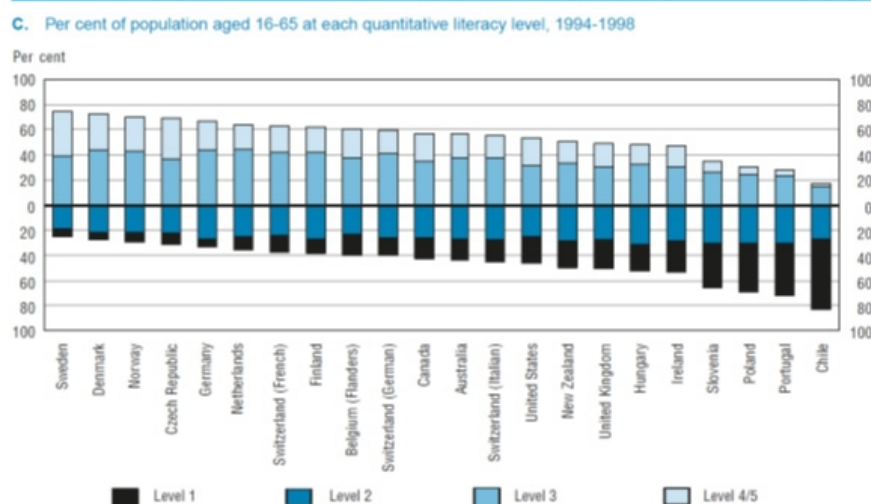


Prozentualer Anteil der Bevölkerung im Alter von 16-65 Jahren auf den einzelnen Stufen der Prosaerziehung, 1994-1998

Schweden Norwegen Dänemark Niederlande Finnland Belgien (Flandern) Deutschland Tschechische Republik Kanada Australien Schweiz (Französisch) Schweiz (Deutsch) Schweiz (Italienisch) Vereinigte Staaten Vereinigtes Königreich Neuseeland Irland Ungarn Slowenien Polen Portugal Chile

Stufe 1 Stufe 2 Stufe 3 Stufe 4/5

Abbildung 2: Prozentualer Anteil der Befragten auf verschiedenen funktionalen Qualifikationsniveaus - Aufgaben mit Dokumenten. Ergebnisse für die einzelnen Länder:



Prozentualer Anteil der Bevölkerung im Alter von 16-65 Jahren auf den einzelnen Prosa-Alphabetisierungsstufen, 1994-1998

Schweden Dänemark Norwegen Tschechische Republik Deutschland Niederlande Schweiz (Französisch) Finnland Belgien (Flandern) Schweiz (Italienisch) Vereinigte Staaten Neuseeland Vereinigtes Königreich Ungarn Irland Slowenien Polen Portugal Chile

Stufe 1 Stufe 2 Stufe 3 Stufe 4/5

Abbildung 3: Prozentualer Anteil der Befragten auf verschiedenen Niveaus der funktionalen Fähigkeiten - Probleme mit Zahlen. Ergebnisse nach Land.

Bei der Erörterung der Ergebnisse der Umfrage in Polen vergleicht der Autor die von den Polen erzielten Ergebnisse mit denen der Menschen in anderen Ländern und bezeichnet diese Ergebnisse als alarmierend.

- Auf den drei Skalen auf der untersten Stufe (Stufe 1-3) sind die Polen am zahlreichsten und auf der höchsten Stufe (4/5) am wenigsten vertreten. Zugleich sind die Unterschiede zwischen Polen und anderen Ländern enorm.
- Eine Analyse der Faktoren, die die funktionale Kompetenz beeinflussen, zeigt, dass der wichtigste Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Befragten besteht, während Alter, Einstellung zum Lesen, Lebensstil, Beruf und Geschlecht ebenfalls stark miteinander verbunden sind.
- Die Bedeutung von Variablen wie dem Wohnort wurde nicht nachgewiesen.
- Wenn man die Umfrageergebnisse direkt interpretiert, kann man zu der beunruhigenden Schlussfolgerung kommen, dass die Mehrheit der polnischen Gesellschaft zu dieser Zeit funktionale Analphabeten waren: Die Menschen hatten nicht nur Schwierigkeiten, einschlägige Texte und Informationen zu verstehen, sondern kamen auch in den Büros nicht zurecht und konnten ihre Bürgerrechte nicht in vollem Umfang wahrnehmen.
 - Dies wiederum führte dazu, dass sich die Forscher distanzieren und Zweifel an der Objektivität der Studie (der Relevanz ihrer Ergebnisse) aufkamen.
 - In der Tat werden verschiedenen Bereichen unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen.

Nach dem Erfolg der Erhebung wurde jedoch das Interesse an der Entwicklung des Niveaus der IL im Laufe der Zeit geweckt. Diesem Interesse wurde mit der ALL-Erhebung entsprochen, deren erste Runde 2003 und die zweite Runde 2006-2008 durchgeführt wurde. Polen hat sich an dieser Erhebung nicht beteiligt.

Die Zahl der an der ALL-Studie teilnehmenden Länder war halb so groß wie die der IALS-Studie. Während die zweite Runde der ALL-Studie lief, begannen die Arbeiten an einem anderen internationalen Projekt, PIAAC. Viele der Länder, die an der ALL-Studie teilnahmen, begannen mit den Vorbereitungen für die Durchführung von PIAAC. Der Zeitraum für die Datenerhebung wurde auf August bis März 2012 festgelegt, und die meisten der 24 Länder, die sich an der Erhebung beteiligten, hielten diese Frist ein. Dies war jedoch nur die erste Erhebungsrunde, deren Ergebnisse im Oktober 2013 bekannt gegeben wurden. In der zweiten Runde kamen weitere neun Länder hinzu.

Die in der ersten internationalen IALS-Erhebung über die Kompetenz von Erwachsenen untersuchten Bereiche wurden aus den bereits erwähnten US-amerikanischen und kanadischen Studien übernommen.

Wir bezeichnen diese Fähigkeiten als funktionale Lesekompetenz und definieren sie als die Fähigkeit, gedruckte Informationen sowohl in verbaler als auch in grafischer Form zu verstehen und zu nutzen. In der IALS-Studie wurden drei Kompetenzbereiche unterschieden: das Verstehen von Fließtexten (Prosa-Lesekompetenz), das Erlernen von Dokumenten und Formularen (Dokumentenkompetenz) und die quantitative Lesekompetenz. Alle in der IALS-Studie verwendeten Aufgaben basierten auf Materialien, mit denen die Befragten in ihrem Alltag umgehen. Im Falle des Verstehens von Fließtexten waren dies Zeitungsartikel oder Schulbücher.

In der ALL-Studie wurden erneut das Verstehen von Fließtext und das Verstehen von Dokumenten und Formularen gemessen. Die Durchführung einfacher Berechnungen wurde durch die Rechenfertigkeit ersetzt, die ein breiteres Spektrum an Fähigkeiten abdeckt als die zuvor in der IALS-Studie untersuchten.

In dieser Perspektive betrifft das mathematische Denken nicht nur Zahlenoperationen, sondern auch

mathematische Informationen, die in anderer Form vermittelt werden. ALL unterscheidet fünf Bereiche, die logisches Denken erfordern

mathematisch: Menge und Zahl, Dimension und Form, Formel und Beziehung, Daten und Wahrscheinlichkeit und Veränderung (OECD und Statistics Canada, 2011).

Die im PIAAC-Rahmen untersuchten Kompetenzen bezogen sich weitgehend auf die kritischen Kompetenzen aus IALS I ALL. Bei der Festlegung des Spektrums der zu messenden Kompetenzen bestand das Hauptziel darin, die kritischen Kompetenzen im 21. Jahrhundert zu erfassen, in einer Welt mit exponentiell wachsenden Informationsmengen und sich entwickelnden neuen Kommunikationsformen. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit früheren Studien wurde jedoch nicht vergessen. Die PIAAC-Erhebung wurde als computergestützte Kompetenzerhebung konzipiert. Dies war ein bahnbrechender Ansatz - in früheren Erhebungen lösten die Befragten Aufgaben zur Messung ihrer Fähigkeiten in Papierheften.

Die PIAAC-Erhebung erstreckte sich daher auf drei Kompetenzbereiche: Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse sowie die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) (Problemlösung in technologieintensiven Umgebungen). Die letztgenannten Kompetenzen werden als "die Fähigkeit, einen Computer und das Internet zu nutzen, um Informationen abzurufen und zu analysieren, mit anderen zu kommunizieren und praktische Aufgaben in privaten, beruflichen und sozialen Kontexten auszuführen" betrachtet und definiert. Bei der Messung der IKT-Kompetenz liegt der Schwerpunkt nicht auf den Computerkenntnissen, sondern auf der Nutzung des Computers für verschiedene Arten von Aufgaben.

In diesem Sinne sind technische Fähigkeiten ein Mittel zur Erleichterung der Problemlösung und kein Selbstzweck.

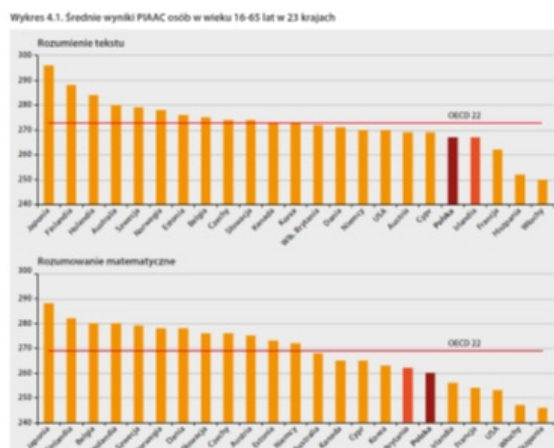


Abbildung 5: Durchschnittliche PIAAC-Ergebnisse der 16- bis 65-Jährigen in den Bereichen Leseverständnis und mathematisches Denken.

Da Polen an den IALS- und PIAAC-Erhebungen teilgenommen hat, können wir die Veränderungen im Niveau der Lesekompetenz in der Bevölkerung über 17 Jahre hinweg bewerten. Die Analyse der Ergebnisse zeigt einen deutlichen Anstieg der Lesekompetenz der Polen im Zeitraum zwischen den Erhebungen (siehe Abbildung 6). Ein Anstieg des durchschnittlichen Kompetenzniveaus in der Bevölkerung ist jedoch nicht die Regel. In mehreren europäischen Ländern - Dänemark, Deutschland und Schweden - hat sich das Leseverständnis verschlechtert, was ein beunruhigendes Zeichen sein sollte, während in mehreren Ländern keine Veränderung zu beobachten war. Polen verzeichnete unter den untersuchten Ländern die deutlichste Verbesserung der Fähigkeiten der Bevölkerung. Trotzdem gehört Polen mit seinem Durchschnittswert in der PIAAC-Erhebung zu den schlechtesten OECD-Ländern (nur die Franzosen, Italiener und Spanier haben niedrigere Werte). Dieses Paradoxon wird leicht verständlich, wenn man sich das Abschneiden Polens bei der IALS-Erhebung ansieht. Damals waren wir mehr als 40 Punkte vom OECD-Durchschnitt entfernt, heute sind es nur noch 6 Punkte, der Rückstand ist also beträchtlich. Die Forscher betonen, dass das Informationsumfeld einer modernen Marktwirtschaft Anfang der 1990er Jahre für die Polen neu war.

Die Polen waren gerade dabei, sich an die überwältigende Menge an Informationen in Form von Prospekten und Anzeigen sowie von verschiedenen Dokumenten wie Steuererklärungen zu gewöhnen. Dies könnte ein Hinweis auf eine mögliche kulturelle Verzerrung der Umfrageergebnisse in Polen sein, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte.

Aus dem Vergleich der Ergebnisse aus Polen lassen sich die wichtigsten Schlussfolgerungen ableiten:

- Das Leistungsniveau der Polen im Alter von 16-65 Jahren liegt unter dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Einwohner der OECD-Länder (die an der Erhebung teilgenommen haben). Beim Leseverständnis liegt Polen 6 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt (267 Punkte gegenüber 273 Punkten), und beim mathematischen Denken - um 9 Punkte (260 Punkte gegenüber 269 Punkten).
- Auch die IKT-Kenntnisse der Polen sind geringer als in den OECD-Ländern: 38 % der polnischen Erwachsenen verfügen über geringe IKT-Kenntnisse, und hoch - nur 19 %, verglichen mit 27 % bzw. 34 % in den OECD-Ländern. In Polen haben fast 15 % der Erwachsenen ein niedriges Niveau beim Leseverständnis und mathematischen Denken, und weitere 13 % haben ein niedriges Niveau in einem dieser Bereiche.
- Fast alle diese Menschen haben geringe oder keine IKT-Kenntnisse. Gleichzeitig weisen 14 % der Erwachsenen in mindestens einem der getesteten Kompetenzbereiche sehr hohe Werte auf.
- Das durchschnittliche Qualifikationsniveau ist bei älteren Menschen niedriger.
- In Polen, wie auch in anderen Ländern, beobachten wir einen Rückgang des Niveaus der geprüften Kompetenzen ab dem Alter von etwa 30 Jahren.
- Polen im Alter von 16-24 und 55-65 Jahren erreichten beim Leseverständnis 32 und beim mathematischen Denken 25 Punkte.
- 38 % der jungen Menschen verfügen über hohe IKT-Kenntnisse, im Vergleich zu nur 3 % der älteren Menschen.
- In Polen übertreffen die Frauen die Männer beim Leseverständnis (ein Unterschied von 6 Punkten), während die Unterschiede beim mathematischen Denken vernachlässigbar sind.
- Die Leistungen von Frauen beim Leseverständnis und mathematischen Denken variieren weniger als die der Männer. Mehr Männer sind hochqualifiziert in der Nutzung von IKT.
- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Fähigkeiten und Bildung. In Polen beträgt der Unterschied zwischen den Durchschnittswerten von Personen mit Hochschulbildung und solchen mit Sekundarschulbildung oder weniger 70 Punkte im Leseverstehen und 74 Punkte im mathematischen Denken.
- Etwa 37 % der Personen mit tertiärem Bildungsabschluss verfügen über ein hohes Maß an IKT-Kenntnissen, verglichen mit 2 % der Personen mit dem niedrigsten Bildungsabschluss. Unterschiede zwischen den Ergebnissen in Polen und OECD-Durchschnittswerte für Gruppen mit ähnlichem Bildungsniveau sind im tertiären Bildungsbereich am niedrigsten oder gar nicht vorhanden.

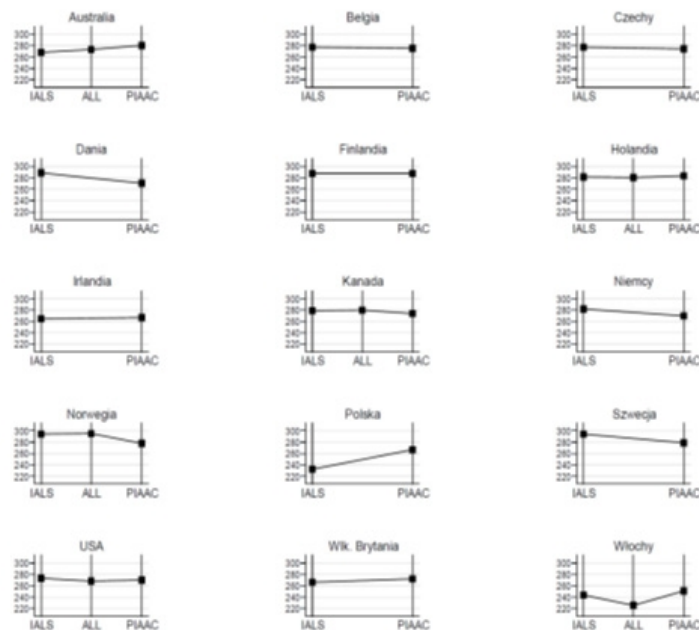


Abbildung 6: Zusammenfassung der Ergebnisse der IALS-ALL-PIAAC-Studie.

- Ein Vergleich der Ergebnisse von PIAAC und IALS - einer 1994 in Polen durchgeführten Erhebung - zeigt einen deutlichen Anstieg des Niveaus der Lesekompetenz der Polen (um 35 Punkte).
- Von allen Ländern, die an beiden Umfragen teilgenommen haben, verzeichnete Polen die deutlichste Leistungsverbesserung.
- Während 1994 mehr als 40 % der Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren nur über geringe Lese- und Schreibkenntnisse verfügten, waren es 2011 nur noch 19 %. Gleichzeitig verfügen heute dreimal so viele Menschen über hohe Lese- und Schreibkenntnisse (3 % im IALS gegenüber 10 % im PIAAC).

Informationsgesellschaft, Informationszivilisation, Informationszeitalter - diese Begriffe tauchen häufig in der Publizistik, in wissenschaftlichen Arbeiten und in Alltagsgesprächen auf. Grundlegend mit diesen Begriffen verbunden ist der Begriff der Informationskompetenz, über die man verfügen muss, um einer Informationsgesellschaft anzugehören. Die Rolle der Informationskompetenz als Voraussetzung für den sozialen Zusammenhalt und die wirtschaftliche Entwicklung wird immer stärker hervorgehoben. Obwohl das Bildungsniveau der Bevölkerung in den entwickelten Ländern noch nie so hoch war wie heute, ist der Anteil der Menschen mit geringer Informationskompetenz hoch, wie die Ergebnisse der oben vorgestellten Studien zeigen. Der oben skizzierte Rückgang des durchschnittlichen Niveaus der Informationskompetenz in einigen Industrieländern kann deren künftige Wettbewerbsfähigkeit gefährden.

Man kann nicht hoffen, die grundlegenden Informationsfähigkeiten der Bevölkerung durch eine Erhöhung des durchschnittlichen formalen Bildungsniveaus der Bevölkerung zu verbessern, da dieses nicht unbegrenzt ansteigen kann. Eine größere Rolle kann eine Politik des lebenslangen Lernens spielen, die nicht nur von den Regierungen systematisch umgesetzt und entwickelt werden sollte, sondern deren Notwendigkeit auch von den Bürgern wahrgenommen werden sollte. Und diejenigen, die trotz ihrer geringen Qualifikationen oft keine Hindernisse für ihre weitere berufliche Entwicklung sehen, weichen mit ihrer subjektiven Einschätzung der Fähigkeiten oft von den Ergebnissen objektiver Messungen ab. Die in dieser Studie vorgestellte Untersuchung zur Informationskompetenz der Bevölkerung dient gerade dazu, eine verlässliche Situationsdiagnose zu erstellen, die wiederum zur Gestaltung der Politik und ihrer Instrumente genutzt werden sollte. Derzeit gibt es in Polen keine umfassende Politik für lebenslanges Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen. Es gibt also noch viel zu tun.

ITALIEN

Funktionaler Analphabetismus bezieht sich im Allgemeinen auf Sprachkenntnisse (Lese- und Schreibkenntnisse) und/oder arithmetische Kenntnisse (Rechenkenntnisse), die nicht ausreichen, um zugewiesene Aufgaben zu erfüllen oder sich in das gesellschaftliche Leben einzufügen. Zunehmender funktionaler Analphabetismus kann zu einem Mangel an Selbstständigkeit bei Menschen führen, die nicht in der Lage sind, einfache Texte zu verstehen oder auch nur die einfachsten arithmetischen Berechnungen durchzuführen. Dieses Problem ist seit langem bekannt und hat in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit nationaler und supranationaler Institutionen auf sich gezogen, die versucht haben, den Grad des funktionalen Analphabetismus (oder dessen Gegenteil: Wissen) in verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern zu quantifizieren. Doch wie wird der Grad des funktionalen Analphabetismus ermittelt?

In Übereinstimmung mit dem OECD-Verfahren werden die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten mit Hilfe von Papier- oder digitalen Fragebögen für diejenigen gemessen, die sie anfordern.

Das Ergebnis jeder der beiden Testarten (Lesen, Schreiben und Rechnen) wird einer Punktzahl zugeordnet, die den Kenntnisstand des Teilnehmers misst (Kompetenz). Es wurden sechs Stufen definiert (unter 1 und von 1 bis 5, wobei 1=schlechteste; 5=beste), die den Testergebnissen in den Klassen entsprechen:

Niveau<1: Punktzahl unter 176: vollständiger oder nahezu vollständiger

Analphabetismus Niveau 1: Punktzahl über 176, aber unter 226: schwerer

funktionaler Analphabetismus Niveau 2: Punktzahl über 226, aber unter 276:

funktionaler Analphabetismus Niveau<1: Punktzahl unter 176: vollständiger

oder nahezu vollständiger Analphabetismus Niveau 1: Punktzahl über 176, aber

unter 226: schwerer funktionaler Analphabetismus Niveau 2: Punktzahl über

226, aber unter 276: funktionaler Analphabetismus

Stufe 3: Ergebnis von 276 und mehr, aber weniger als 326: ausreichende oder knapp

ausreichende Kenntnisse Stufe 4: Ergebnis von 326 und mehr, aber weniger als 376: gute

Kenntnisse

Stufe 5: Punktzahl von 376 und mehr: hoher/sehr hoher Wissensstand.

Der funktionale Analphabetismus in Italien ist derzeit sehr hoch. Dies bestätigen die verlässlichsten Daten, die der PIAAC-OCSE-Erhebung 2019, der letzten verfügbaren Erhebung zu diesem Thema. Demnach sind rund 28 % der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Italien funktionale Analphabeten. Dies ist einer der schlechtesten Indikatoren in Europa, an zweiter Stelle nach der Türkei, wo 47 % der Bevölkerung betroffen sind. Weltweit gibt es 773 Millionen Jugendliche und Erwachsene, denen es an grundlegenden Lese- und Schreibkenntnissen mangelt. Im Jahr vor Covid erreichten nur 0,6 % der italienischen 15-Jährigen die höchste Stufe der Bereitschaft, verglichen mit einem OECD-Durchschnitt von 1,1 %. Mit der Pandemie sind die Zahlen noch schlimmer, denn 62,3 % der jungen Menschen haben auf Fernunterricht umgestellt.

Nach Angaben der OECD und des ISFOL 1 betrifft der funktionale Analphabetismus kein bestimmtes Segment der italienischen Bevölkerung, sondern verschiedene demographische Gruppen in allen Bereichen. Dennoch erlauben die Daten eine ziemlich genaue Identifizierung derjenigen, die für dieses Phänomen am anfälligsten sind:

- Was das Alter anbelangt, so ist jeder Dritte über 55 Jahre alt; nur jeder sechste junge Italiener versteht die Bedeutung dessen, was er liest, nicht vollständig. Ein großer Prozentsatz sind Erwachsene über 55 Jahre;

- Aus beruflicher Sicht sind die meisten von ihnen arbeitslos oder verrichten in den allermeisten Fällen manuelle und routinemäßige Arbeiten (z. B. unbezahlte Hausarbeit) oder arbeiten in der Schattenwirtschaft oder in prekären Arbeitsverhältnissen, in denen es keine Ausbildung am Arbeitsplatz gibt;

- Was die Bildung betrifft, so sind sie im Allgemeinen schlecht ausgebildet. Viele von ihnen haben die Schule vorzeitig verlassen;

- Geografisch gesehen sind der Süden und der Nordwesten des Landes die Regionen mit dem höchsten Prozentsatz; in diesen Gebieten leben mehr als 60 % der ungelerten Arbeiter.

Dieses Phänomen muss bei künftigen Generationen, aber auch bei Menschen mittleren Alters verringert werden. Dieses Phänomen wird oft als "sekundärer funktionaler Analphabetismus" bezeichnet.

Dieses Phänomen tritt auf, wenn eine Person, die ihre kreative und kritische Intelligenz (durch Lernen, Lesen oder Information) über einen längeren Zeitraum nicht ausgeübt hat, einen echten Rückgang der zuvor erworbenen Fähigkeiten erleidet. Mit zunehmendem Alter scheint es zu einem echten Abbau des Gehirns zu kommen, der wahrscheinlich auf den Bewegungsmangel und die begrenzte hohe Bildung der heutigen "Senioren" in ihrer Jugend zurückzuführen ist. Vielleicht sollte man die Menschen im "dritten Lebensalter" ermutigen, sich nicht nur in der Freizeit zu betätigen, sondern auch soziale oder Freizeitaktivitäten auszuüben, die den Geist anregen, wie z. B. Bridge spielen (weithin als wertvoller "Bremser" der Gehirnalterung anerkannt), Schach oder Puzzles. Eine stärkere soziale Teilhabe kann auch dazu beitragen, "nicht zu vergessen" oder sich Wissen anzueignen und vor allem die Lust am Lernen/Gedächtnis nicht zu verlieren.

Um der Ausbreitung dieser sozialen Geißel entgegenzuwirken, schlagen die großen Forschungsinstitute auf diesem Gebiet im Wesentlichen die gleichen Strategien vor:

- Aktualisierung der Bildungswege, um das notwendige Rüstzeug für ein möglichst genaues Verständnis der uns umgebenden - sich verändernden - Realität zu vermitteln;
- Erleichterung des vorzeitigen Eintritts in den Arbeitsmarkt durch höhere Investitionen in das öffentliche Bildungssystem;
- Kulturelle Bildung im Sinne des so genannten "lebenslangen Lernens". Diese Philosophie fördert die kontinuierliche Festigung von Fähigkeiten, auch bei Erwachsenen;

Tatsache ist jedoch, dass in Italien sogar Universitätsstudenten, d.h. diejenigen mit mindestens einem Highschool-Abschluss, ernsthafte Schwierigkeiten mit der Sprache haben, und zwar so sehr, dass 600 Universitätsdozenten, Akademiker und Linguisten einen herzlichen Brief an die Regierung geschrieben haben, um "Förderkurse" an einigen Universitäten zu organisieren. Den Forschern zufolge besteht die Realität darin, dass "die überwältigende Mehrheit der Studenten nicht über ausreichende Kenntnisse grundlegender sprachlicher Mittel verfügt".² Vielleicht sollte betont werden, dass so etwas in den anderen untersuchten OECD-Ländern nicht vorkommt, zumindest nicht in einem so hohen Ausmaß. Der sozio-familiäre und kulturelle Kontext hat einen enormen Einfluss auf das Lern- und Kompetenzniveau. Unter diesen Faktoren sind die am stärksten korrelierenden:

- elterliche Erziehung;
- Anzahl der Bücher, die im Jugendalter besessen wurden;
- Familienstand.

Die Daten zeigen folgende Ergebnisse: Personen mit Eltern, die die Sekundarstufe I abgeschlossen haben, erreichen in Italien eine durchschnittliche Lese- und Schreibkompetenz von 243; Personen mit mindestens einem Elternteil, der die Sekundarstufe II abgeschlossen hat, erreichen eine durchschnittliche Lese- und Schreibkompetenz von 268; Personen mit mindestens einem Elternteil, der eine Hochschulausbildung abgeschlossen hat, erreichen eine durchschnittliche Lese- und Schreibkompetenz von 283. Es ist anzumerken, dass in allen drei Fällen die jeweiligen OECD-Durchschnittswerte (255, 279 und 295) höher sind als in Italien, und zwar immer in gleichem Maße.

Derselbe Trend ist sowohl in Italien als auch in den OECD-Ländern bei den numerischen Werten zu beobachten. Der Unterschied zwischen denjenigen, die mindestens einen Elternteil mit Hochschulbildung haben, und denjenigen, die keinen Elternteil mit Hochschulbildung haben, beträgt sowohl in Italien als auch in den OECD-Ländern rund 40 Punkte und erreicht in den USA mit rund 57 Punkten einen Höchstwert. Analphabetismus erweist sich sowohl für die organisierte Kriminalität - die in NEETs ein großes Rekrutierungspotenzial sieht - als auch für die Korruption als funktional. Die organisierte Kriminalität versucht stets, das Ergebnis von Kommunalwahlen zu ihren Gunsten zu beeinflussen, um Unterstützung in der Verwaltung zu erhalten. Es ist daher klar, dass sie die Partei unterstützt, die am ehesten gewinnen wird, und unter ihren Kandidaten diejenigen, die weniger gebildet und leichter zu korrumpieren sind.

Auch in Italien ist der IT-Analphabetismus weit verbreitet. Dieses Phänomen betrifft vor allem das "dritte Lebensalter": nur 10 % der Italiener "über 65" (Quelle: Europäische Zentralbank, EZB: Statistical Data Warehouse:) sind in der Lage, das Internet zu nutzen. Europäische Zentralbank, EZB: Statistical Data Warehouse: <http://sdw.ecb.europa.eu/>) sind in der Lage, die Informationstechnologie zu nutzen, und machen damit alle Bemühungen der zentralen öffentlichen Verwaltung um die Schaffung von Online-Diensten zunichte. Man braucht nur in den ersten Tagen des Monats in ein beliebiges Postamt zu gehen, vor allem in kleinen Städten, um eine Menge "alter Leute" zu sehen, die für ihre Renten Schlange stehen, während seit einiger Zeit, und von INPS 3 selbst empfohlen, Bankkonten angestrebt werden, die auch digital zugänglich sind und verwaltet werden können (Homebanking).

Ein weiterer Beleg für diese Form des funktionalen Analphabetismus ist die im Vergleich zu anderen europäischen Ländern sehr geringe Verwendung von Karten (Kredit-, Debit- oder Prepaid-Karten) in Italien: In Italien werden immer noch 80 % der Konsumgütertransaktionen mit Bargeld und nur 20 % (oder weniger) mit Karten getätigt (Quelle: EZB - Europäische Zentralbank); in Ländern wie dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden ist das Verhältnis genau umgekehrt.

Die OECD hat kürzlich einen Bericht veröffentlicht, der sich ausschließlich mit Italien befasst: Diagnostic Report on Skills Strategy - Italy 2017, abrufbar auf der Website der Institution⁴.

Dieser Bericht begrüßt zwar die Fortschritte, die durch einige abgeschlossene Reformen - insbesondere das Beschäftigungsgesetz⁵ - und die laufenden oder geplanten Reformen erzielt wurden, stellt Italien jedoch eine ziemlich unappetitliche Rechnung wegen des weit verbreiteten funktionalen Analphabetismus und des mangelnden Engagements für die Höherqualifizierung und Umschulung der Arbeitnehmer. Es werden vier "Säulen" vorgeschlagen bzw. vorgeschrieben, auf denen aufgebaut werden soll, und nicht weniger als zehn Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt:

- Pfeiler 1: Entwicklung relevanter Fähigkeiten
- Pfeiler 2: Aktivierung des Qualifikationsangebots
- Pfeiler 3: Effektive Nutzung von Fähigkeiten
- Pfeiler 4: Stärkung der Qualifikationssysteme

Herausforderung 1: Sicherstellen, dass junge Menschen im ganzen Land über die notwendigen und ausreichenden Kenntnisse [Fähigkeiten] für die weitere Ausbildung verfügen;

Herausforderung 2: Den Zugang zur Hochschulbildung verbessern und gleichzeitig die Voraussetzungen für ihre effektive Nutzung schaffen;

Herausforderung 3: Die Qualifikationen gering qualifizierter Erwachsener verbessern;

Herausforderung 4: Bestehende Arbeitsmarktbarrieren zwischen Angebot und

Nachfrage beseitigen; Herausforderung 5: Frauen und junge Menschen zur Teilnahme

am Arbeitsmarkt ermutigen; Herausforderung 6: Die individuellen Fähigkeiten am

Arbeitsplatz besser nutzen;

Herausforderung 7: Einsatz von Mitarbeitern mit fortgeschrittenen Kenntnissen zur Förderung der Innovation;

Herausforderung 8: Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Unternehmen, um die Leistung fortgeschrittener Abschlüsse zu verbessern;

Herausforderung 9: Die Ausbildung junger Menschen so planen, dass Konflikte oder Spezialisierungen vermieden werden, die nicht an die Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst sind;

3 Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (Nationales Institut für soziale Sicherheit).

4 Diagnosebericht-Italien.pdf (oecd.org)

5 Das Beschäftigungsgesetz ist die von der Regierung Renzi im Jahr 2015 angestrebte Arbeitsmarktreform, die eine Reihe von Maßnahmen zur Erneuerung des Arbeitsmarktes vorsieht. Die neuen

Herausforderung 10: In die Weiterbildung investieren.

Auf Seite 51 des oben erwähnten Berichts heißt es: "Italien hat in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte bei der Verbesserung der Qualität der Schulbildung gemacht, wobei die durchschnittlichen Ergebnisse in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften insgesamt gestiegen sind. Während die Leistungen in Mathematik nun dem OECD-Durchschnitt entsprechen, liegen die italienischen 15-Jährigen in den Bereichen Lesen und Naturwissenschaften immer noch hinter ihren Altersgenossen in anderen OECD-Ländern zurück (OECD, 2017a; OECD 2016b). Es sind weitere Anstrengungen erforderlich, um diese Ergebnisse zu verbessern, da die Grundkompetenzen die Grundlage für künftiges Lernen bilden und als solche sowohl die Möglichkeit des Erwerbs anderer Kompetenzen, wie etwa digitaler und beruflicher Kompetenzen, als auch die Erweiterung ihres Kompetenzportfolios im späteren Leben beeinflussen."

Im OECD-Bericht werden zwei Aspekte für Italien besonders deutlich: eine enge Korrelation zwischen den erworbenen Fähigkeiten und dem Bildungsniveau der Eltern sowie erhebliche Unterschiede im Wissensstand je nach geografischem Gebiet.

Die beträchtlichen Unterschiede in den Fähigkeiten (Leistungen) zwischen den verschiedenen italienischen Regionen sind - ebenfalls laut dem oben genannten Bericht - größtenteils auf das Missmanagement der für die Sekundarschulbildung zuständigen lokalen Einrichtungen zurückzuführen. Die Zersplitterung der mit der Sekundarschulbildung betrauten lokalen Behörden, die unter allen OECD-Ländern nur von Frankreich übertroffen wird, trägt wahrscheinlich die größte Verantwortung für die erheblichen regionalen Leistungsunterschiede in Italien.

Für ein Land wie Italien wäre es sicherlich notwendig, die Zahl der Schulen zu erhöhen, die Lehrpläne zu verbessern, was auch eine gute "staatsbürgerliche Erziehung" (beginnend mit dem Studium der Verfassungscharta) sowie Initiativen zur Wiedereingliederung von NEETs einschließen würde. Vielleicht würde es vor allem helfen, wenn die Qualität des Unterrichts drastisch verbessert werden könnte, die - außer in den Grundschulen - eher mangelhaft ist, wie die mittelmäßigen Ergebnisse italienischer Schüler bei internationalen Wettbewerben zeigen. "Auswahlverfahren".

Vielleicht sollte auch über eine Anhebung des Pflichtschulalters nachgedacht werden, denn der Hauptschulabschluss scheint derzeit nicht auszureichen, um das Mindestmaß an Qualifikationen zu gewährleisten, das für eine angemessene Integration in die komplexe Zivilgesellschaft des dritten Jahrtausends erforderlich ist: Kaum jemand mit Hauptschulabschluss besucht die dritte Stufe, und nur sehr wenige mit einem gymnasialen Abschluss schaffen es, diese zu erreichen.

ÖSTERREICH

Individuelle Kompetenzmessung PLUS (IKM PLUS)

"iKMPlus ist ein Instrument zur Erfassung von Fachkompetenzen und zur Bewertung der fächerübergreifenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. iKMPlus kann in einzelne Pflicht- und Wahlmodule unterteilt werden, die speziell auf die jeweiligen Anforderungen des Primar- und Sekundarbereichs zugeschnitten sind" (vgl. IQS, 2022).

Eines der Ziele von iKMPlus ist es, Kompetenzen zu erfassen und Lernfortschritte zu beobachten. Die Ergebnisse werden unmittelbar nach der Untersuchung mitgeteilt und die nächsten Bildungsschritte zur Zielerreichung und Förderung der Stärken werden angepasst. Gemeinsam mit Eltern, Kindern und der zuständigen Lehrkraft werden weitere Bildungsziele und konkrete Schritte für das Kind vereinbart. Rückmeldungen zum Unterricht helfen den Lehrkräften, ihren Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Schulen nutzen diese Informationen, um die Schulqualität weiterzuentwickeln. Die iKMPlus-Ergebnisse werden nicht für Leistungsbeurteilungen oder als Aufnahmekriterium für weiterführende Schulen verwendet. Sie werden für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie die Schulentwicklung und -qualität genutzt (vgl. IQS, 2022).

Die Lehrkräfte können freiwillig an verschiedenen Fortbildungskursen teilnehmen, um das Wissen zu vermitteln, das notwendig ist, um Kompetenzen korrekt zu messen, Schülerergebnisse zu lesen und zu interpretieren und weitere (Förder-)Maßnahmen auf der Grundlage der Schülerergebnisse abzuleiten (vgl. ebd., 2022).

Internationale Studien

Das Programme for International Student Assessment (PISA) misst die Kompetenzen von Schülern im Alter von 15/16 Jahren in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. In den Jahren 2000, 2009 und 2018 lag der Schwerpunkt auf dem Lesen. Bei PISA 2015 lag die Leistung unter dem OECD-Durchschnitt und damit auf Platz 25. Bei PISA 2018 sank der OECD-Durchschnitt, sodass Österreich im Mittelfeld lag (vgl. Rechnungshof Österreich, 2020, S. 20).

Österreichische Schülerinnen und Schüler haben bisher dreimal an der Internationalen Lesefortschrittsstudie (PIRLS) teilgenommen. Österreich schneidet vor allem bei der Lesekompetenz unterdurchschnittlich ab (vgl. Rechnungshof Österreich, 2020, S. 18). Österreich hat einen eher geringen Anteil an leistungsstarken Leserinnen und Lesern (8 %), während der Anteil an leistungsschwachen Leserinnen und Lesern mit 16 % leicht unter dem EU-Durchschnitt liegt (vgl. ebd., 2020, S. 18).

Risikogruppen für das Lesen in der Schule setzen sich aus den folgenden Kontextfaktoren zusammen

- Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Es gab signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Lesen. Mehr Mädchen als Jungen erzielten die besten Ergebnisse im Lesen. Der Prozentsatz der Jungen in der Hochrisikogruppe war deutlich höher als der der Mädchen.
- Migrationsbedingte Unterschiede: Kinder ohne Migrationshintergrund schneiden im Durchschnitt signifikant besser ab als Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Laut PISA 2018 wurde die Benachteiligung im Leseverständnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich im unteren Drittel der 26 Vergleichsländer (EU/OECD-Länder) analysiert. Laut PISA 2018 wurde die ungünstige Situation im Leseverständnis bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich im unteren Drittel der 26 Vergleichsländer (EU/OECD-Länder) analysiert. -> Trendanalysen zeigten bei PIRLS 2016, dass im Zehnjahresvergleich die Lesekompetenz bei einheimischen Kindern deutlich anstieg, während sie bei Kindern mit Migrationshintergrund mehr oder weniger gleich blieb. Dieser Trend vergrößerte die Leistungslücke (fast zwei Lernjahre) zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.
- Soziale Unterschiede: Wie verschiedene Studien gezeigt haben, wird Bildung in Österreich weitgehend vererbt. Die familiäre Bildung hat einen starken Einfluss auf den Schulerfolg und die Bildungskarriere der Kinder. SchülerInnen, deren Eltern einen niedrigen formalen Abschluss haben, sind in Risikogruppen überrepräsentiert. Dagegen sind Kinder mit Eltern mit höherer Bildung in den Risikogruppen unterrepräsentiert (vgl. Rechnungshof Österreich, 2020, S. 24).

Organisatorische Verankerung der Leseförderung

In Österreich hat eine Vielzahl von Akteuren Maßnahmen und Programme zur schulischen und außerschulischen Lese- und Rechtschreibförderung durchgeführt. Im Ministerium wurde eine Pädagogische Koordinationsstelle für Lesekompetenz eingerichtet, die sich mit Fragen der **L e s e f ö r d e r u n g** befasst.

Büro Koordinationsbüro Lesen (KsL), nationales Netzwerk
in dem sich Experten im Bereich der Lehrerbildung, Vertreter der Schulaufsicht und der Schulpraxis,
das mit anderen Leseeinrichtungen in diesem Netzwerk zusammenarbeitet und die neuesten Erkenntnisse zur
Lesedidaktik verbreitet.

Der Verein Buch.Zeit wurde vom Ministerium beauftragt, als Servicestelle für Schulbibliotheken an allgemein bildenden Pflichtschulen in ganz Österreich zu fungieren. (Rechnungshof Österreich, 2020, S. 40). Bei der Überarbeitung der Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe I sollte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung darauf achten, dass diese als umfassende und praxisgerechte Grundlage für die konkrete Unterrichtsarbeit genutzt werden können (vgl. ebd., 2020, S. 48).

1. Salzburger LeseScreening (SLS)

Gemessener Ergebnisbereich: SLS misst die grundlegenden Lesefähigkeiten anhand des natürlichen Anreizes zum Lesen. Er misst in erster Linie die Lesegeschwindigkeit. Die Lesegenauigkeit wird indirekt und mit geringerer Genauigkeit gemessen.

Konzept: Die Kinder lesen lautlos eine Liste von Sätzen. Am Ende jeder Zeile markieren sie, ob der Satz richtig oder falsch ist. Der Rohwert ist die Anzahl der Sätze, die in 3 Minuten richtig gelesen wurden.

Mögliche Anwendungen: Der SLS kann als Screeningtest für grundlegende Lesefähigkeiten eingesetzt werden. Hierfür hat das Verfahren die positive Eigenschaft, dass es sich als Gruppentest eignet, d.h. alle Kinder der Klasse können gleichzeitig an dem Test arbeiten. Durch die Zusammenfassung der Ergebnisse des Kindertests können auch Aussagen über den Leistungsstand der Klassen getroffen werden. Aufgrund der vorhandenen Parallelformen kann der Test in kurzen Abständen wiederholt werden, um Veränderungen in den grundlegenden Lesefähigkeiten festzustellen.

Bewertungsmöglichkeiten: Neben der Anzahl der richtig bewerteten Sätze als Rohwert können auch Lesequotienten (LQ) anhand von Normtabellen ermittelt werden. Der LQ gibt an, wie weit die Lesefähigkeit vom Mittelwert der Normierungsstichprobe abweicht. Die für den LQ gewählte Skala entspricht der für den Intelligenzquotienten bekannten Skala (Mittelwert 100, Standardabweichung 15). Da in allen Klassen das gleiche Satzmaterial verwendet wird, kann der Rückstand in der Lesekompetenz auch in Unterrichtsjahren ausgedrückt werden.

Parallelformen: Es gibt zwei Parallelversionen, die aus unterschiedlichen, aber vergleichbaren Sätzen mit Bezug auf Anforderungen betreffend Lesen. Jede der beiden Versionen des Satzes existiert in zwei Varianten mit einer leicht unterschiedlichen Satzstellung.

Aufwand: SLS, einschließlich Instruktion, Verteilung und Einsammeln der Testhefte, dauert etwa 15 Minuten (reine Bearbeitungszeit 3 Minuten). Die Auswertung der Testhefte mit Dias dauert etwa 1-2 Minuten pro Kind. Somit ergibt sich bei einer durchschnittlichen Klassengröße für die gesamte SLS-Durchführung und Auswertung ein Aufwand von 2-3 Minuten pro Kind.

Aktuell Methode Screening-Methode erkennt Unterschiede w grundlegende Lesefähigkeiten. Mittel diese einwandfrei, schnelle i mühelos Lesen. Nicht um das Leseverständnis, das mit sprachlichen Fähigkeiten und Wissensanforderungen zusammenhängt, sondern vielmehr um den technischen Aspekt des Lesens (vgl. Mayringer et al., n.d.).

Eine Schwäche in der grundlegenden Wortlesefähigkeit kann die Schullaufbahn und die schulische Entwicklung der Betroffenen stark beeinträchtigen. Das Screeningverfahren trägt dazu bei, eine bestehende Leseschwäche zu erkennen (vgl. ebd., o.J.).

2. Hofer Leseinitiative "Bildung fängt mit Lesen an"

"Unsere Leseinitiative konzentriert sich darauf, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu ermutigen", heißt es in Hofers Erklärung. Lesen ist eine der wichtigsten Fähigkeiten unserer Zeit. Trotzdem kann jeder fünfte junge Mensch in Österreich nicht lesen. Trotzdem kann jeder fünfte Jugendliche in Österreich nicht richtig lesen. Um dies zu ändern und Kindern ein besseres Rüstzeug für die Zukunft mitzugeben, hat Hofer gemeinsam mit dem Österreichischen Jugendbuchklub eine neue Initiative zur Förderung der Lese- und Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen gestartet. Mit der Leseinitiative "Bildung beginnt mit Lesen" soll Kindern die Freude am Lesen vermittelt werden (vgl. Hofer, 2022).

Initiative Lese-Initiative Schwerpunkte konzentriert sich auf Förderung Fähigkeiten Sprach- und Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen. Deshalb hat Hofer sein Angebot an hochwertigen und preiswerten Kinder- und Jugendbüchern auf 500 Stück pro Jahr erweitert. Jedes der Kinderbücher

und Jugendliche werden vom Österreichischen Jugendbuchklub auf Qualität, Inhalt und altersgemäße Standards geprüft. Bücher, die sich besonders für die Leseförderung eignen, erhalten das Gütesiegel des Buchklubs. So erhalten auch die Jüngsten unter unseren Kunden den besten Lesestoff, der sie von Anfang an fördert (vgl. Hofer, 2022).

Gerhard Falschlehner, Geschäftsführer des Österreichischen Jugendbuchklubs:

"Das Ziel der Zusammenarbeit zwischen HOFER und dem Buchklub ist die Förderung des Lesens im Sinne einer familiären Alphabetisierung. Sie richtet sich an leseferne Familien und erreicht so auch Kinder, die sonst keinen oder nur wenig Zugang zu Lesestoff haben. Es funktioniert sehr gut in einem vertrauten Supermarkt".

Das vom Buchklub getestete Leseangebot bei Hofer bietet leicht verständliche, attraktive und beliebte Kinderbücher, die auch für Familien, die nicht lesen, interessant und ansprechend sind (vgl. ebd., 2022).

TSCHECHISCHE REPUBLIK

Das Thema der funktionalen Alphabetisierung hat in der tschechischen Fachdiskussion nicht den Platz eingenommen, der ihm gebührt, obwohl das Interesse an diesem Thema allmählich wächst. Was die konkreten Ergebnisse betrifft, so sind die folgenden Quellen wichtige Informationsquellen für die Tschechische Republik:

- SIALS (Zweite Internationale Erhebung über die Lese- und Schreibfähigkeit Erwachsener), die die wichtigsten Ergebnisse der Internationalen Erhebung über die funktionale Lese- und Schreibfähigkeit Erwachsener enthält, an der auch Befragte aus der Tschechischen Republik teilnahmen (1996-1999).
- PIAAC-Erhebung (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die seit 2013 von der OECD durchgeführt wird.

Es sollte erwähnt werden, dass zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Berichts die Datenerhebung in der Tschechischen Republik für die nächste Runde der PIAAC-Erhebung läuft, die voraussichtlich im Jahr 2023 abgeschlossen sein wird.

SIALS-Studie

Dieser Studie ging die IALS International Adult Literacy Survey voraus, die in den 1990er Jahren in 22 Ländern durchgeführt wurde. Es handelte sich um die erste internationale Vergleichsstudie über die Fähigkeiten von Erwachsenen (im Alter von 16 bis 65 Jahren). Die Erhebung fand in drei Phasen statt, nämlich 1994, 1996 und 1998. Das Projekt wurde von wichtigen internationalen Organisationen (OECD, UNESCO, EUROSTAT) unterstützt und von Statistics Canada und dem Educational Testing Service durchgeführt.

Die Tschechische Republik nahm 1998 an der dritten Phase teil, die unter dem Namen SIALS (Second International Adult Literacy Survey, zweite internationale Erhebung über die Lese- und Schreibfähigkeit Erwachsener, die zweite und dritte Phase zusammen als zweite Welle bezeichnet) durchgeführt wurde.

Um die Ergebnisse der Studie zur Messung funktionaler Fähigkeiten zu verstehen, ist es notwendig, einige Merkmale des Forschungsansatzes darzustellen. In der Studie wurde eine Kategorisierung der Werte für funktionale Fähigkeiten in fünf Stufen auf der Grundlage des Testergebnisses für funktionale Fähigkeiten (von 0 bis 500 Punkten) vorgenommen,

- Niveau 1 0 - 225 Punkte Eine Person, die dieses Niveau erreicht, kann höchstens genau definierte Informationen in einem klaren und kurzen Text finden (z. B. kann sie aus einer Anleitung herausfinden, wie oft ein Medikament eingenommen werden sollte), eine einfache und genau definierte Rechenoperation durchführen (normalerweise Addition und Subtraktion).
- Stufe 2 226 - 275 Punkte Eine Person auf dieser Kompetenzstufe ist in der Regel in der Lage, in einem einfachen und sehr klar strukturierten Text oder Dokument anhand eines einfachen Vergleichs die gesuchte Information nach einem einzigen Kriterium zu finden. Kann bei einfachen Zahlenoperationen (meist Addition und Subtraktion) die benötigten Informationen finden.

Werte in einem Text oder Dokument. Kann einen einfachen Widerspruch oder einen völlig eindeutigen Widerspruch in einer Information finden.

- Niveau 3, 276 - 325 Punkte Das Erreichen dieses Niveaus bedeutet, dass der Einzelne in der Lage ist, die erforderlichen Informationen auf der Grundlage von Urteilen über die Gültigkeit bestimmter Bedingungen oder durch die Kombination mehrerer Informationen, die in verschiedenen Teilen eines Textes oder Dokuments enthalten sind, zu erhalten. Er oder sie kann wichtige von irrelevanten Informationen trennen und irreführende Informationen erkennen. Er kann auch komplexere Rechenoperationen mit den abzufragenden Daten durchführen oder aus einer größeren Anzahl von Daten diejenigen auswählen, die einer bestimmten Aufgabe entsprechen. Erst auf dieser Stufe beginnt die Fähigkeit, aktiv mit Informationen zu arbeiten.
- Niveau 4/5 326 - 375 Punkte/376 - 500 Punkte Eine Person, die dieses höchste Niveau erreicht hat, das sich aus der Kombination von zwei Niveaus (4 und 5) ergibt, ist in der Lage, in einem komplex strukturierten Dokument auf der Grundlage der Beurteilung einer Reihe von Bedingungen korrekte Informationen allgemeinerer Art zu erkennen. Kann relevante von irrelevanten Informationen unterscheiden und relevante Informationen verallgemeinern. Kann die notwendigen arithmetischen Informationen auswählen, um die richtigen Werte zu finden. Eine Person, die dieses Niveau erreicht hat, kann sagen, dass sie wirklich einen aktiven Ansatz für die Arbeit mit Informationen gewählt hat.

Die Tests zur funktionalen Lese- und Schreibfähigkeit wurden in drei inhaltliche Komponenten unterteilt, nämlich die literarische, die dokumentarische und die numerische Lese- und Schreibfähigkeit, und das Ergebnis (Durchschnitt) aller drei Komponenten wurde als **Gesamtkompetenz** bezeichnet.

Die durchschnittliche Gesamtalphabetisierung der Erwachsenen in der Tschechischen Republik lag bei 283,5, die Werte in den anderen Vergleichsländern reichten von 304,3 (Schweden) bis 216,2 (Chile). Die durchschnittliche Gesamtkompetenz in allen Ländern, die an den Tests teilgenommen haben, beträgt 267,8. Rabušicová (2002, S. 75) hat die Punktwerte der tschechischen Befragten im Verhältnis zum besten Ergebnis und zum Durchschnitt aller Länder neu berechnet. Sie kam zu folgenden Ergebnissen: Die tschechischen Erwachsenen erreichten 93 % der besten Punktzahl (Schweden) und 106 % der Durchschnittspunktzahl aller Länder, die an der Umfrage teilnahmen.

Aus den vorgelegten Daten geht hervor, dass die Leistungen der tschechischen Erwachsenen insgesamt zufriedenstellend sind. Sie haben die dritte Stufe der Alphabetisierung erreicht, die den Mindestanforderungen des täglichen Lebens und der Arbeit entspricht (Alphabetisierung, 1995, zitiert von Rabušicová, 2002, S. 75). Wir befinden uns jedoch noch im Bereich des arithmetischen Mittels, mit dem wir nicht in der Lage sind, potenziell risikobehaftete Personengruppen zu identifizieren, deren Lese- und Schreibfähigkeiten unter den oben genannten Gesichtspunkten als unzureichend bezeichnet werden können.

Es muss gesagt werden, dass die Durchschnittsergebnisse der Tests zu den literarischen, dokumentarischen und numerischen Fähigkeiten für die Tschechische Republik relativ zufriedenstellend waren. Die tschechischen Befragten schnitten bei den numerischen Tests am besten ab und belegten den dritten Platz unter allen untersuchten Ländern. Bei den Lese- und Schreibfähigkeiten erreichten die tschechischen Erwachsenen den siebten Platz und damit das drittbeste Ergebnis unter den 22 Ländern und Regionen. Bei den Lese- und Schreibfähigkeiten lag die Tschechische Republik nur knapp außerhalb des Mittelfeldes (an zwölfter Stelle).

Alphabetisierung. Wenn wir uns erinnern, dass Analphabetismus literarisch ist. Wenn man bedenkt, dass literarischer Analphabetismus mit den Fähigkeiten zusammenhängt, die man braucht, um Informationen aus einem Text zu verstehen, abzurufen und zu nutzen, kann man diese Tatsache sicherlich mit der Situation der tschechischen Schulen in Verbindung bringen, die oft dafür kritisiert werden, dass sie ihren Schülern nicht beibringen, aktiv mit Texten zu arbeiten.

In Anbetracht der Tatsache, dass in den Forschungsberichten des IALS und des SIALS die Stufe drei als das Minimum identifiziert wurde, bei dem eine Person in der Lage ist, den Anforderungen des täglichen Lebens und der Arbeit standzuhalten, wird die Leistung der Tschechischen Republik zu einem Problem, das in Angriff genommen werden muss. Ein anderer Blick auf die Anteile der erwachsenen Bevölkerung in den verschiedenen Alphabetisierungsstufen zeigt, dass 54 % der tschechischen Bevölkerung nicht in der Lage sind, die Anforderungen des täglichen Lebens zu bewältigen, ohne gewisse Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung zu haben, 42 % der Bevölkerung sind auf diese Weise betroffen, wenn es um das Lesen von Dokumenten geht, und 31 %, wenn es um das Lesen und Schreiben geht.

PIAAC-Studie

Das Programm zur internationalen Bewertung von Kompetenzen Erwachsener - PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ist Teil einer wichtigen OECD-Strategie, die sich auf die Entwicklung und Aktivierung von Fähigkeiten und deren effektive Nutzung konzentriert (OECD Skills Strategy). Diese Strategie ist eine Reaktion auf die Tatsache, dass in den letzten Jahrzehnten große Veränderungen stattgefunden haben, die sich auf viele Aspekte des Arbeits- und Privatlebens der Menschen in den Industrieländern auswirken. Statistiken zeigen, dass es eine wachsende Zahl von Arbeitsplätzen gibt, die höhere Anforderungen an Bildung und Flexibilität stellen. Menschen, die mit Behinderungen arbeiten, müssen zunehmend mit radikalen Veränderungen der Arbeitsbelastung aufgrund von Arbeitsplatzumstrukturierungen und unerwarteten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt fertig werden, begleitet von der Notwendigkeit, den Arbeitsplatz häufig zu wechseln. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, mit neuen Technologien und Materialien Schritt zu halten und neue, immer komplexere Fähigkeiten zu erlernen.

Die internationale Erhebung über die Kompetenz von Erwachsenen - PIAAC - untersuchte das Niveau der Lese-, Schreib-, Rechen- und Problemlösungskompetenz in einem informationstechnologischen Umfeld bei Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren. Für die Bewertung wurden kognitive Tests und Fragebögen verwendet, die von geschulten Interviewern in Haushalten durchgeführt wurden. Die Datenerhebung, an der insgesamt 24 Länder, darunter auch die Tschechische Republik, beteiligt waren, fand Ende 2011 und Anfang 2012 statt. Die Ergebnisse wurden am 8. Oktober 2013 veröffentlicht.

Betrachtet man die Gesamtergebnisse, so wird deutlich, dass es im Allgemeinen keine großen Unterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern. Die Tschechische Republik hat überdurchschnittliche Werte im Rechnen und durchschnittliche Werte im Lesen und Lösen von Problemen. Wir können jedoch beobachten erhebliche Unterschiede in einzelnen Ländern. Die Tschechische Republik kann rühmen, von relativ geringen Unterschieden zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Erwachsenen in den Bereichen Lesen und Rechnen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die hohe

5. Perzentil im Lesen und Rechnen (einer der höchsten im internationalen Vergleich). Dieser Wert zeigt, dass es der Tschechischen Republik gelingt, die Lese- und Rechenfähigkeiten in der Gruppe der Personen mit den geringsten Kompetenzen auf einem relativ guten Niveau zu halten, d. h. es gibt in der Tschechischen Republik nur wenige Personen mit sehr schlechten Lesefähigkeiten.

Ein Vergleich der Lesekompetenzwerte in den IALS- und PIAAC-Erhebungen hat gezeigt, dass die Gesamtlesekompetenzwerte der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Tschechischen Republik zwischen 1998 und 2012 vergleichbar waren

- In der PIAAC-Studie lag die durchschnittliche Punktzahl bei 274 (1,0), in der IALS-Studie bei 277 (1,0). Allerdings änderte sich die Situation in einzelnen Jahrgängen. Es gab eine deutliche Verschlechterung der Ergebnisse der jüngsten Altersgruppe 16-24 und eine weitere Verschlechterung der Ergebnisse der Gruppen 35-44

Gleichzeitig hat sich die Leistung der ältesten Altersgruppe, 55-65, verbessert.

2. die Einbeziehung der Sozialpartner

A. Ein Rahmen für die Gestaltung der kommunalen Lese- und Schreibkompetenz

Motivation

Die europäische Bevölkerung hat sich im letzten Jahrhundert infolge globaler politischer, sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Faktoren erheblich verändert, was zu einer ständig wachsenden multikulturellen, multiethnischen, multirassischen und mehrsprachigen Bevölkerung geführt hat (Burns & Roberts, 2010). Diese Dynamik, einschließlich der zunehmenden Zahl von Migranten und Flüchtlingen, die in Europa ankommen, stellt neue Anforderungen an öffentliche Einrichtungen und soziale Dienste (Jonatan Castaño-Muñoz et al., 2018). Darüber hinaus müssen Neuankömmlinge sowie sozial und wirtschaftlich marginalisierte Bevölkerungsgruppen über bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, um sich in den bestehenden

Diensten zurechtzufinden bzw. Zugang zu ihnen zu erhalten - allen voran die Lese- und Schreibfähigkeit.

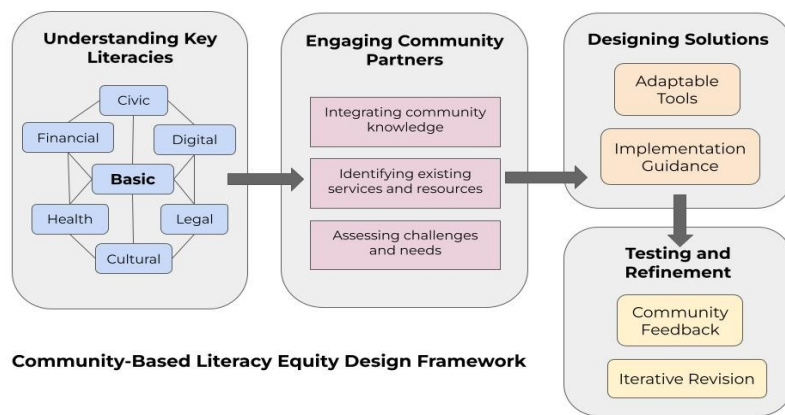
Eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten oder Analphabetismus stellen ein Hindernis für grundlegende Menschenrechte wie den Zugang zu Bildung und gerechter Gesundheitsversorgung dar (Lebano et al., 2020). Dies ist eine Realität für Millionen von Erwachsenen in ganz Europa, die nicht über die notwendigen Lese- und Schreibkenntnisse verfügen, um in der Gesellschaft voll und unabhängig zu funktionieren (Carpentieri, 2012). Die Unfähigkeit, effektiv zu kommunizieren und sich in sozialen Beziehungen zurechtzufinden, kann auch zu sozialer Ausgrenzung beitragen und die sozioökonomischen Chancen, die Gesundheit, das Wohlbefinden und die allgemeine Lebensqualität einer Person beeinträchtigen (Kluzer & Rissola, 2009) - Auswirkungen, die sich negativ auf ihre Familien oder Angehörigen auswirken können. Angesichts der Tatsache, dass 16 % der EU-Bevölkerung, darunter 19 Millionen Kinder, von Armut betroffen sind (Kluzer & Rissola, 2009) - ein wichtiger Risikofaktor für soziale Ausgrenzung - sind Maßnahmen zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung und zur Förderung wirtschaftlicher Chancen von entscheidender Bedeutung.

Die Entwicklung der Alphabetisierung von Erwachsenen wird als Schlüsselinstrument zur Förderung des wirtschaftlichen und sozialen Wachstums sowie der Mobilität, der aktiven Bürgerschaft und der gesundheitlichen Chancengleichheit angesehen (Benavot, 2015; Carpentieri, 2012; Marques, 2021). Diese Entwicklung ist in letzter Zeit in den Vordergrund der europäischen politischen Agenda gerückt, wobei der Schwerpunkt auf gering qualifizierten Erwachsenen aus gefährdeten Gruppen liegt (Zarifis, 2019). Kritiker argumentieren jedoch, dass die gegenwärtige Sprachenpolitik und -programme die zunehmend pluralistischen und vielfältigen Bevölkerungsgruppen in Europa nicht berücksichtigen und häufig eine assimilatorische, einsprachige Agenda fördern (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). Dies ignoriert nicht nur den kulturellen und sprachlichen Reichtum (González et al., 2005), der in diesen Bevölkerungsgruppen vorhanden ist, sondern bereitet sie auch unzureichend darauf vor, in ihren Gemeinschaften erfolgreich zu sein und mit den Spannungen umzugehen, die in Bezug auf die kulturelle Identität, das Geschlecht und den sozialen und Immigrationsstatus entstehen (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). Angesichts dieser Anforderungen argumentieren Burns und Roberts (2010), dass es einen dringenden Bedarf an sinnvoll gestalteten und sozial und kulturell verantwortlichen Bildungs- und Sprachprogrammen für Zuwanderer, Migranten, Flüchtlinge und andere sozial und wirtschaftlich schwache Bevölkerungsgruppen gibt.

Rahmen des Projekts

Das Alphabetter-Projekt stützt sich auf das von unseren Partnern an der University of California, San Diego, entwickelte Rahmenkonzept zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz (siehe Abbildung 1). Der Rahmen bietet einen konzeptionellen Leitfaden für die Entwicklung sozial und kulturell verantwortlicher Bildungs- und Sprachprogramme und -werkzeuge. Der Entwicklungsprozess wird in vier iterative und sich gegenseitig verstärkende Phasen unterteilt: 1) Verstehen der wichtigsten Lese- und Schreibfähigkeiten; 2) Einbeziehen von Partnern aus der Gemeinschaft; 3) Entwerfen von Lösungen; und 4) Testen und Verfeinern, um sicherzustellen, dass unsere Arbeit die Gemeinschaften, denen wir dienen, aktiv in die Entwicklung von Programmen einbezieht, die ihren besonderen Bedürfnissen entsprechen.

Wir betrachten die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen aus der Perspektive eines mehrdimensionalen Konzepts, das über die Grundfertigkeiten Lesen, Sprechen und Schreiben hinausgeht und auch die Entwicklung von bürgerschaftlichen, digitalen, finanziellen, gesundheitlichen, rechtlichen und kulturellen Kompetenzen umfasst. Dies steht im Einklang mit der Erklärung der Parlamentarischen Versammlung des Europäischen Rates (2014), dass gesellschaftlich relevante funktionale Sprachkenntnisse, die Kommunikation und Integration fördern, wichtiger sind als die bloße Beherrschung der Zielsprache. Die Forschung zeigt, dass Prozesse zur Förderung einer stärkeren sozialen Eingliederung von gefährdeten Gruppen und Migranten die Entwicklung eines breiten Spektrums an interkulturellen Kompetenzen in sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen und der breiteren Gemeinschaft erfordern (Krumm & Plutzar, 2008; Nieuwboer & van 't Rood, 2016).



Verstehen der wichtigsten Lese- und Schreibfähigkeiten

Bürgerschaftliches Finanzielles Digitales Basisgesundheits Rechtliches

Kulturelles Einbindung der Sozialpartner

Integration des Wissens der Gemeinschaft

Identifizierung bestehender Dienste und

Ressourcen Bewertung von

Herausforderungen und Bedürfnissen

Lösungsentwurf

Anpassungsfähige Werkzeuge

Anleitung zur Implementierung

Prüfung und Verfeinerung

Feedback aus der Gemeinschaft Iterative

Überprüfung

Wir bemühen uns, die Partner in den Gemeinden, einschließlich der Mitglieder der von uns identifizierten Zielgruppen, in allen Phasen der Planung und Umsetzung einzubeziehen, um eine relevante, effektive und wirkungsvolle Programmgestaltung und -umsetzung zu gewährleisten. Indem wir vor der Planung Zeit in die Identifizierung bestehender Dienste und Ressourcen investieren, vermeiden wir Doppelarbeit und fördern größere Synergien und die Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Programmen in unseren Gemeinden. Darüber hinaus verfolgen wir bei der Entwicklung von Alphabetisierungsprogrammen einen Ansatz, der sich an den Ressourcen orientiert. Wir erkennen und schaffen Möglichkeiten, den kulturellen und sozialen Reichtum der Bevölkerungsgruppen, denen wir dienen wollen, zu erkennen. Basierend auf dem Rahmenwerk "Wissensfonds" und den wissenschaftlichen Arbeiten von Moll und Kollegen (González et al., 2005; Moll, 2019; Moll et al., 2013; Moll et al., 1992) versuchen wir, die Chancen und Fähigkeiten in kulturell vielfältigen Gemeinschaften hervorzuheben. Dies baut auf der Arbeit von Brokert und Kollegen (2018) auf, die die komplexen sozialen und digitalen Fähigkeiten von nach Europa umgesiedelten Flüchtlingen hervorheben, um den vorherrschenden defizitären Perspektiven auf Migranten und Flüchtlinge entgegenzuwirken und Lese- und Schreibpraktiken zu fördern, die das Wissen der Gemeinschaft anerkennen und integrieren.

Das Alphabetter-Projektteam ist bestrebt, dieses Wissen und Verständnis bei der Entwicklung von Lösungen und in den Test- und Verfeinerungsphasen des Projekts zu nutzen. In Anbetracht der komplexen und vielfältigen kulturellen und politischen Kontexte, in denen die einzelnen Partner tätig sind, ziehen wir es vor, anpassungsfähige Tools mit Implementierungsanleitungen zu entwickeln, die den Partnern in den Gemeinden dienen, die regelmäßig Menschen mit geringer Les- und Schreibkompetenz betreuen. Um sicherzustellen, dass das, was wir schaffen, den Bedürfnissen der Gemeinschaft entspricht, planen wir die Zusammenarbeit mit

iterative Formen der Erprobung, des Feedbacks und der Überarbeitung gemäß einem designbasierten Ansatz für die Umsetzung (Penuel et al., 2011). Wir werden Einblicke aus unseren Kontexten geben, indem wir uns in diesen Prozessen engagieren, um verallgemeinerte Informationen im Bereich der Förderung von grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten für erwachsene Menschen mit besonderen Bedürfnissen in ganz Europa anzubieten.

Einbindung der Sozialpartner

Flucht oder politische Vertreibung stellt einen plötzlichen, meist erzwungenen und ungeplanten Bruch in der Biografie von Menschen dar. Insbesondere für Kinder und Jugendliche markiert die unvorbereitete Trennung von Familie, Freundeskreis, Bildungseinrichtungen, sozialem und kulturellem Umfeld eine entscheidende Zäsur gegenüber den bisher erlebten Alltagsroutinen und vertrauten Situationen, die das Leben des Kindes in der Vergangenheit geprägt und einordbar gemacht haben.

Zur Veranschaulichung der friedlichen Teilhabe bzw. der Vorbereitung von Flüchtlingskindern auf die Inklusion in das österreichische Bildungssystem wird ein ehrenamtlich organisiertes und durchgeführtes Pilotprojekt mit einem pädagogischen Ansatz vorgestellt und als Chance für gute Praxis in der Gestaltung von niederschweligen Bildungsangeboten in Gemeinschaftsunterkünften genutzt.

Das Pilotprojekt "Schule im Übergangsquartier" bot 2015-2016 begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen einen außerschulischen Bildungsraum, der sich an Mehrsprachigkeit, Vielfalt, Frieden, Demokratie und den individuellen Ressourcen aller Beteiligten orientiert und sich entsprechend den Rahmenbedingungen des Übergangsquartiers entwickelt.

Neben der Ermöglichung des garantierten Rechts der Kinder auf Bildung und Partizipation (vgl. Unicef 2021, UN-Kinderrechtskonvention 1990, Art. 28, 29; Art. 12, 13, 14) lag der Schwerpunkt der Bildungsinitiative auf der Friedenserziehung und der Schaffung eines offenen Bildungsraums für Flüchtlingskinder und -jugendliche. Die Zielgruppe wurde auch gemeinsam auf den bevorstehenden individuellen Übergang in das österreichische Bildungssystem vorbereitet.

Achtung!

Die in diesem Artikel verwendeten Literaturquellen wurden ursprünglich auf Deutsch verfasst. Direkte und indirekte Verweise wurden ins Englische übersetzt, um ein besseres Verständnis des Textes in diesem Artikel zu ermöglichen. Die Originalzitate sind jedoch vollständig in deutscher Sprache. Darüber hinaus basiert dieser wissenschaftliche Beitrag auf drei von der Autorin selbst veröffentlichten Artikeln (vgl. Michitsch 2020a, 2020b und 2022).

Vorüberlegungen - Erziehung der Kinder zwischen Ankunft und Abreise

Zwischen September 2015 und Februar 2016 haben insgesamt 53.528 Personen in Österreich einen Asylantrag gestellt, darunter 484 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge unter 14 Jahren und 3.731 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge zwischen 14 und 18 Jahren (vgl. Bundesministerium für Inneres 2015 und 2016).

Die Situation von Flüchtlingskindern und -jugendlichen und die Asylanträge ihrer Familien bleiben bei der Beantragung von Asyl in Österreich unbemerkt.

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge fliehen mit ihren Eltern oder Hauptbezugspersonen. Obwohl sie von vertrauten Personen begleitet und betreut werden, sind sie auf der Flucht oder in Gemeinschaftsunterkünften vielen gefährlichen Situationen ausgesetzt.

Um die Teilhabe und Eingliederung von minderjährigen Flüchtlingen in das Bildungssystem sowie ihren Übergang und ihre erfolgreiche Vermittlung zu veranschaulichen, ist es notwendig, das Interesse an dieser Gruppe bereits in der Phase der Asylantragstellung noch stärker zu berücksichtigen und gesellschaftspolitisch zu bekunden.

Die Relevanz dieses Themas ist vor allem darin zu sehen, dass Kinder und Jugendliche, die weggelaufen sind, von plötzlichen Lücken und längeren Unterbrechungen in ihrer Bildungsbiografie betroffen sind. Aufgrund der individuellen

Fluchtgeschichten, die sich über mehrere Jahre erstrecken können, stellen solche Bedingungen nicht selten ein Hindernis für den Zugang zum künftigen Bildungssystem dar. Doch nicht nur der unterbrochene Bildungsweg ist an dieser Stelle von Interesse, sondern das gesamte Netzwerk an entwickelten individuellen Bewältigungsmechanismen, die Flüchtlingsfamilien und ihren Kindern helfen, schwierige Lebenssituationen bestmöglich zu bewältigen (Schulze & Spindler 2017, S. 253).

Auf der Flucht befinden sich jugendliche Flüchtlinge auch in der prekären Situation, das Land, in dem sie sich mit ihren Familien "aufhalten", verlassen und ihre Reise fortsetzen zu müssen. Tiefgreifende Erfahrungen der Entwurzelung und der Unfähigkeit, ihr Ziel zu erreichen, tauchen auf, verbunden mit Fragen nach dem Sinn der Reise und der damit verbundenen Unsicherheit. Nach Zimmermann (2012, S. 45) kann das ständige Gefühl, unterwegs sein zu müssen, als "Chronifizierung der Zeitlichkeit" beschrieben werden, die mit der fehlenden oder unsicheren "Bleibperspektive keine stabile Normalität" (Leitner 2017, S. 115) verdeutlicht die besondere rechtliche Situation und die damit verbundene "prekäre Aufenthaltssituation im Aufnahmeland" (Zimmermann 2012, S. 14), in der sich Flüchtlingskinder und ihre Familien befinden (vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes 2020; Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl 2005).

Prekäre Lebensbedingungen - Sammelunterkünfte als vorübergehendes Wohnumfeld für geflüchtete Kinder und Eltern

Geflüchtete Familien und ihre Kinder finden auf der Flucht in der Regel Zuflucht in Sammelunterkünften (z.B. Übergangswohnheimen des Bundes), in denen es kaum Möglichkeiten gibt, auf die Bedürfnisse geflüchteter Kinder und Jugendlicher abgestimmte Bedingungen vorzufinden. Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Sammelunterkünften werden zusätzlich durch eine soziale Eskalation erschwert, die den tatsächlichen Risikoszenarien im Herkunftsland und den damit verbundenen vielfältigen kollektiven Erfahrungen ähnelt: Da junge Flüchtlinge in der Regel mit ihren Familien und vielen anderen Menschen unterwegs sind, können sie sich nur selten von ihren eigenen, oft psychisch belasteten Eltern oder anderen geflüchteten Überlebenden von Traumata trennen (vgl. Gitschier 2017, S. 32) oder Zeit finden, um in einer sicheren Umgebung zu spielen und sich mit Gleichaltrigen auszutauschen. Wie geflüchtete Menschen jeden Alters leiden auch Flüchtlingskinder und -jugendliche unter "psychischen Belastungen und Traumatisierungen mit entsprechenden Verhaltensauffälligkeiten, die ihr Zusammenleben zusätzlich belasten" (Weiss 2009, S. 63).

Wie Flüchtlinge aller Altersgruppen leiden auch Flüchtlingskinder und -jugendliche unter "psychischen Belastungen und Traumatisierungen mit entsprechenden Verhaltensauffälligkeiten, die das Zusammenleben zusätzlich belasten" (Weiss 2009, S. 63) und befinden sich zudem aufgrund ihres Entwicklungsstandes in einer entscheidenden Phase, in der sie besonders verletzlich sind. Die erlebten Belastungen, die außergewöhnlichen "sozialen und gesundheitsbezogenen Lebensbedingungen" (Behrens & Westphal 2009, S. 50), können auch zu Konzentrationsproblemen und Lernschwierigkeiten führen, die die "Bildungssituation junger Flüchtlinge" (ebd.) erheblich verschlechtern und in vielen Fällen organisierte Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche in Gemeinschaftsunterkünften verhindern (vgl. Michitsch 2020a, 2022).

Aufgrund der vielen individuellen Fluchterfahrungen und der damit verbundenen Traumatisierung, des Platzmangels, des Zeitmangels und der sozioökonomischen und familiären Unsicherheiten, denen sie auf ihrer Reise ausgesetzt sind, ist es für junge Flüchtlinge fast unmöglich, Bildungsangebote zu nutzen oder an ihnen teilzunehmen. Der Mangel an Platz, Privatsphäre und sicheren Unterkünften geht einher mit einem Mangel an Schulmaterial, altersgerechtem Spielzeug, entsprechenden Schulmaterialien und Bildungsangeboten, die dem Recht des Kindes auf Bildung in bedarfsgerechter Weise gerecht werden.

Wie Flüchtlinge aller Altersgruppen leiden auch Flüchtlingskinder und -jugendliche unter "psychischen Belastungen und Traumatisierungen mit entsprechenden Verhaltensauffälligkeiten, die das Zusammenleben zusätzlich belasten" (Weiss 2009, S. 63) und befinden sich zudem aufgrund ihres Entwicklungsstandes in einer entscheidenden Phase, in der sie besonders verletzlich sind. Die erlebten Belastungen, die außergewöhnlichen "sozialen und gesundheitsbezogenen Lebensbedingungen" (Behrens & Westphal 2009, S. 50), können auch zu Konzentrationsproblemen und Lernschwierigkeiten führen, die die "Bildungssituation junger Flüchtlinge" (ebd.) stark beeinträchtigen und ggf. organisierte Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche in Gemeinschaftsunterkünften behindern (vgl. Michitsch 2020a, 2022).

Aufgrund der vielen individuellen Fluchterfahrungen und der damit verbundenen Traumatisierung, des Platzmangels, des Zeitmangels und der sozioökonomischen und familiären Unsicherheiten, denen sie auf ihrer Reise ausgesetzt sind, ist es für junge Flüchtlinge fast unmöglich, Bildungsangebote zu nutzen oder an ihnen teilzunehmen. Der Mangel an Platz, Privatsphäre und sicheren Unterkünften geht einher mit einem Mangel an Schulmaterial, altersgerechtem Spielzeug, entsprechenden Schulmaterialien und Bildungsangeboten, die dem Recht des Kindes auf Bildung in bedarfsgerechter Weise gerecht werden.

Trotz der prekären Lebensbedingungen, der vermuteten fehlenden Bleibeperspektive und des Platz- und Zeitmangels in den Sammelunterkünften ist es unerlässlich, in den Sammelunterkünften für durchreisende Kinder und Jugendliche Bedingungen der Stabilität und Sicherheit zu schaffen, die die humanitäre und medizinische Erstversorgung durch staatliche Hilfsorganisationen (z.B. Rotes Kreuz) in der Ausbildung ergänzen.

Als wirksame Möglichkeiten, Bildungs- und Übergangsprozesse junger Flüchtlinge handlungs- und lebensweltorientiert zu begleiten, können die Schaffung von (sozial-)pädagogischen Strukturen und Rahmenbedingungen, die Kindern Spiel-, Bildungs- und Erziehungsarbeit ermöglichen, oder die Möglichkeit für junge Flüchtlinge, sich abzugrenzen und vorhandene Raumkonzepte (auch wenn dies aufgrund des Platzmangels in Sammelunterkünften oft schwierig erscheint) pädagogisch zu nutzen und zu gestalten, gesehen werden (vgl. Michitsch 2020a).

Sechs Handlungsfelder einer effektiven, weltorientierten Co-Creation Education -.

Von der Kooperation zur Kollaboration Die Handlungsfelder der partizipativen, interessengeleiteten Bildungskoooperation der Menschen vor Ort betrafen nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern alle an Bildungsangeboten interessierten Menschen, wobei in der Wahrnehmung von "Flüchtlingen" keine selektive Unterscheidung getroffen wurde, Helfer" oder "Lehrer".

Die sechs Handlungsfelder der lokalen Bildungskoooperation sind folgende (Michitsch 2020a, 2022; Abbildung 1):



Abbildung 1: Michitsch 2020 a, 2022: Sechs Handlungsfelder für Bildungskoooperationen im lokalen Interesse.

Das Übergangsquartier entwickelte sich nach diesen sechs Parametern zu einem Raum für individuell gestaltete und wahrgenommene Zugänge zu Bildung, in dem die individuellen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen aktiv und gleichberechtigt zur Geltung kamen, wenn sie es wollten und wollten. Ziel der täglichen, interaktiven Bildungsinitiativen war es, die selbstgewählten Bildungsinhalte der Kinder bestmöglich in der Gemeinschaft zu verankern und die Kompetenzen der Kinder von der Unsichtbarkeit in die Sichtbarkeit zu bringen. Strategien zur Sichtbarmachung des inklusiven Kompetenzbegriffs wurden gefunden w Sprache figurativ, interaktiv Aktivitäten Musik und Tanz, Theaterpädagogik oder im geschriebenen, gesprochenen oder gehörten Wort (vgl. Michitsch 2020a, 2022).

Schlussfolgerungen und Ausblick

Der Sprung ins kalte Wasser hat sich für Kinder und Erwachsene gleichermaßen gelohnt

Aufgrund ihres humanitären Charakters bieten Sammelunterkünfte nur selten eine inklusive, ressourcenorientierte Bildungs Kooperation für Flüchtlinge vor Ort an. Die medizinische und physische Versorgung in der Unterkunft steht im Vordergrund. Darüber hinaus entspricht die Anerkennung von Bildung als Ressource für Flüchtlinge im humanistischen Sinne einer demokratischen Menschenrechtsverpflichtung, die durch (sozial-)pädagogische Initiativen niedrigschwellig und damit hochwirksam umgesetzt werden kann.

Im Fall der "Schule im Übergangsquartier" hat sich der strukturelle, logistische, personelle und ideelle Aufwand mehr als gelohnt. In den sieben Monaten, in denen die Bildungsinitiative durchgeführt und entwickelt wurde, erhielten etwa 1.000 bis 1.500 Menschen regelmäßige Bildungsangebote. Da der Unterricht an sieben Tagen in der Woche für etwa zehn Stunden pro Tag stattfand, konnte sichergestellt werden, dass die Bildungsinhalte das gesamte Gebiet und die Bedürfnisse der Schüler abdeckten. Die Bildungszeit und die Bildungsziele orientierten sich flexibel an der Zielgruppe, die mit Interesse an den Bildungsangeboten teilnahm (vgl. Michitsch 2020b, 2022).

Empowerment und Selbstwirksamkeit in verschiedenen Altersgruppen

Erfahrung eigene Wirksamkeit w Gestaltung Programme Bildung, aber auch bei der Vermittlung von Fachkompetenz und dem Einbringen eigener Ideen, überraschend motiviert zunehmend mehr Erwachsene zu zu begleiten Kinder und Jugendliche beim Lernen zu begleiten, ihnen Coaches und Mentoren zu sein und so selbst zu lernen. Damit einher ging der Wunsch nach Anerkennung und Bedeutung nachhaltiger Investitionen in die Bildungsbiografien von Kindern (vgl. Michitsch 2020b, 2022).

Neben dem hohen Maß an sozialer Verantwortung, das die Erwachsenengemeinschaft sukzessive übernahm, übernahmen Kinder und Jugendliche ihrerseits die Rolle von Bildungsmotivatoren und Ermutigern, sofern sie auf Erwachsene trafen, die aufrichtig an Bildungsangeboten interessiert waren. Die partizipatorische und motivierende Wirkung der Vorbilder von Kindern und Jugendlichen schuf eine inspirierende und verantwortungsvolle Soziodynamik, in der Bildung als verbindendes Gruppenerlebnis erlebt wurde. Darüber hinaus motivierte das Interesse der Kinder viele Erwachsene, sich an den Bildungsangeboten zu beteiligen, um die Kinder in ihrer Euphorie nicht zu enttäuschen. Diese Beobachtung verdeutlicht den relationalen und sozialen Motivationscharakter erfolgreicher Bildungsprozesse sowie ein Zugehörigkeitsgefühl, das sich in der Gruppe ausbreitet und verstärkt. ein Gefühl von gemeinsam gemeinsam erlebt Erfahrungen Bildungserfahrungen Erfolg in der Gemeinschaft. Auf diese Weise profitierten nicht nur Kinder und Jugendliche von Bildungsangeboten, sondern auch viele Erwachsene (vgl. Michitsch 2020b, 2022).

Bildung hat mit Zugehörigkeit zu tun: ".... denn jeder geht zur Schule...".

Die zunehmende Bereitschaft von Kindern und Erwachsenen, an Bildungsaktivitäten teilzunehmen, war daran zu erkennen, dass auch Freunde und Bekannte teilnahmen. Der von vielen Teilnehmern genannte Grund "[...] weil jeder zur Schule geht [...]" eröffnete einen regen Zustrom an Bildungsangeboten. Neben intrinsischen Motivatoren waren dies vor allem sozial bedingte, extrinsische Faktoren für die Teilnahme an den Angeboten. Die Gründe für die Teilnahme an niederschwelligen Bildungsangeboten sowie deren Mitgestaltung waren sozial-emotional motiviert und bezogen sich auf Moral und Werte sowie auf Arbeit und Beschäftigung (Michitsch 2020b, 2022 Abbildung 2):

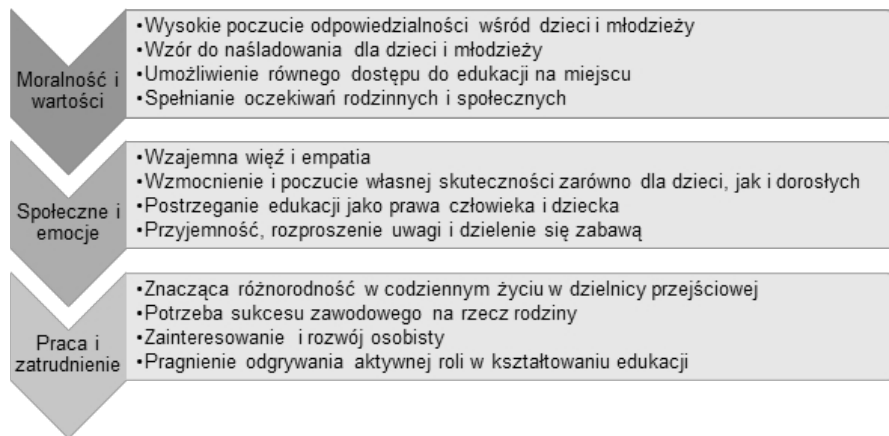


Abbildung 2: Michitsch 2020 b, 2022: Gründe für die Teilnahme an Bildungsk Kooperationen.

Die gesamte Bildungsinitiative "Schule im Wandel" hat den Weg der reinen Bildungsarbeit verlassen und ist stattdessen den Weg der Entwicklung einer erfolgreichen Bildungsk Kooperation gegangen. Die Nachhaltigkeit des Projekts basierte vor allem auf einer fließenden, ressourcenorientierten Zusammenarbeit, gegenseitiger Unterstützung und der Begegnung aller Beteiligten ohne Vorurteile. Der offene Bildungsraum wurde zu einer stabilen und vielfältigen Plattform für ressourcenreiche Vielfalt und Nachhaltigkeit trotz (oder gerade wegen) der instabilen, biografischen Lebensbedingungen und Umbrüche der jungen Flüchtlinge. Auf diese Weise konnte im Übergangsquartier durch die Eröffnung eines gestalteten Bildungszugangs ein wichtiges Handlungsfeld lebensweltbezogener Bildungsk Kooperation initiiert werden, das über einen Zeitraum von sieben Monaten aufrechterhalten wurde (vgl. Michitsch 2020b, 2022).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass interaktive Bildungsinitiativen nicht nur Begeisterung und den Glauben an den Erfolg und die Relevanz der Angebote erfordern, sondern vor allem die aktive Mitarbeit aller Bewohnerinnen und Bewohner vor Ort, die die Adressaten der Bildungsarbeit s i n d . Es gilt, alle Kompetenzen und personellen Ressourcen geflüchteter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener zu nutzen, denn sie sind die Garanten für eine bedarfsgerechte und zielgruppenadäquate Bildungsk Kooperation. Die ressourcenorientierte Begegnung des pädagogischen Teams miteinander ist auch ein zentrales Element des transkulturellen Bildungsverständnisses, das neben der Selbstbildung vor allem die Steigerung der Qualität des diversitätsbewussten Miteinanders als Meilenstein für eine gelingende Integration betrachtet.

Literaturverzeichnis

- Beckord, S. (2011): Qualitätsprofil "Frühpädagogik" - Fachschule/Fachakademie. München: WiFF.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009): Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.), Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (S. 45-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Inneres (2015): Asylstatistik 2015, Republik Österreich, Sektion III - Recht. Abgerufen am 11.02.2021 unter www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf.
- Bundesministerium für Inneres (2016): Asylstatistik 2016, Republik Österreich, Sektion III - Recht. Abgerufen am 11.02.2021 unter www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann.
- Hofer (2022): Leseinitiative 'Bildung fängt mit Lesen an'. Online. Abgerufen am 09.05.2022 URL: <https://www.hofer.at/de/heute-fuer-morgen/fokusthemen/weitere-themen/leseprojekt.html>.
- Gitschier, L. (2017): Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge - Eine strukturell bedingte Wirkungsgröße der extremen Belastungssituation. In: Bleher, W. & Gengelmaier, S. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (S. 22-38). Weinheim und Basel: Beltz.
- IQS (2022): Individuelle Kompetenzmessung PLUS. Online. Abgerufen am 07.05.2022 URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus>.
- Mayringer, H.; Wimmer, H.; Auer, Michaela; Gruber, G. (o.J.): Salzburger Lese-Screening 5-8 (SLS). Handbuch. Online. Abgerufen am 08.05.2022 URL: <https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/SLS/Handbuch%20SLS%205-8.pdf>.
- Michitsch, V. (2020a): Bildung auf Augenhöhe. Partizipativ gestaltete Bildung für Menschen auf der Flucht. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2019/2020 (269). Abgerufen am 10.02.2021 unter <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/schwerpunkt-interessegeleitetes-lernen-interesse-entwicklung/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2020b): Bildung auf Augenhöhe. Das Transitquartier als personalisierter Bildungsort. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2020 (270). Abgerufen am 10.02.2021 unter <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/bildungsthemen/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2022): Bildung auf Augenhöhe: Übergangsquartiere als Bildungsräume für partizipative Lernprozesse von begleiteten Flüchtlingskindern und -jugendlichen. In: Hermansen, M.; Aslan, E.; Akkilic, E. (Hrsg.): Friedenserziehung und Religion: Perspektiven, Pädagogik, Politik. Springer VS: Wiesbaden.
- OECD, Europäische Union, UNESCO-Institut für Statistik (2015): ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications. OECD Publishing. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-de_1.pdf [abgerufen am 22.09.2022].
- Rechnungshof Österreich (2020): Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes. Online. Abgerufen am 07.05.2022 URL: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2005): Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005. Abgerufen am 31.08.2020 unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=920004240.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Gesamte Rechtsvorschrift für das Schulpflichtgesetz 1985. Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Bundesrecht konsolidiert. Abgerufen am 31.08.2020 unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576.
- Roth, X. (Hrsg.) (2013): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften - Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Schulze, E. & Spindler, S. (2017): Schule als sicherer Ort. Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit und

Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Flucht und Bildung, 2017 (109/3). pp. 248-259, Münster: Waxmann.

- Unicef (1990/2021): Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Abgerufen am 10.02.2021 unter <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.



aßer

learning tools for preventing functional
and secondary illiteracy