

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
- Abteilung Münster -
Fachbereich Sozialwesen

Diplomarbeit im Studiengang Soziale Arbeit

Jugendliche Analphabeten
im Übergang Schule-Beruf -
eine Herausforderung für Münster

vorgelegt von

Linda Maria Helling

Matr.-Nr.: 320679

am: 27.02.2009

Erstleser: Prof. Dr. Ursula Tölle
Zweitleser: Dr. Jutta Schröten

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
0 Einleitung.....	3
1 Begriffsdefinition.....	5
1.1 Totaler Analphabetismus.....	5
1.2 Funktionaler Analphabetismus.....	6
1.2.1 Sekundärer Analphabetismus.....	12
1.3 Grundbildung	12
2 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus.....	16
2.1 Größenordnung in Deutschland.....	16
2.1.1 Größenordnung junger funktionaler Analphabeten in Deutschland.....	21
2.2 Größenordnung in Münster.....	24
2.3 Differenz der offiziellen Angaben.....	27
3 Entstehungsbedingungen des funktionalen Analphabetismus.....	30
3.1 Organische Ursachen.....	32
3.2 Familie.....	34
3.3 Schriftspracherwerb.....	36
3.4 Schule.....	37
3.5 Selbstbild.....	42
3.6 Gesellschaft/Wandel der Gesellschaft	43
4 Risikogruppen.....	47
4.1 Sozial Benachteiligte.....	47
4.2 Menschen mit Migrationshintergrund.....	49
4.3 Menschen mit geistiger Behinderung.....	53
5 Junge Analphabeten als besondere Zielgruppe	54
5.1 Junge Analphabeten – eine Definition.....	54
5.2 Besonderheiten junger Analphabeten.....	56
5.2.1 Schulnähe.....	58
5.2.2 Entwicklungsaufgaben.....	61
5.2.3 Selbstbild	64
5.2.4 Eintritt in das Erwerbsleben.....	65
5.3 Anforderungen der Wirtschaft an einen Auszubildenden.....	67
5.4 Verbleib junger Analphabeten ohne Ausbildungs- oder Arbeitsstelle.....	71
6 Grober Überblick über Weiterbildungsangebote zur Alphabetisierung junger Analphabeten in Münster.....	75

6.1 Beratung.....	76
6.1.1 Arbeitsgemeinschaft.....	76
6.1.2 Agentur für Arbeit.....	81
6.2 Alphabetisierungskurse.....	85
6.2.1 VHS	85
6.3 Berufsvorbereitende Maßnahmen mit Alphabetisierung.....	87
6.3.1 Stadtteilwerkstatt Nord.....	88
6.3.2 Weitere Anbieter.....	91
6.4 Lücken.....	92
7 Gesellschaftspolitische Notwendigkeiten zum Handeln.....	95
8 Herausforderungen für Münster.....	98
0.1 Herausforderungen für die Beratung und Anbieter.....	98
0.1.1 Beratung	99
0.1.2 Weiterbildung.....	100
0.1.3 Jugendberufshilfe.....	102
0.2 Herausforderungen für die Stadt Münster.....	104
0.3 Herausforderungen für die Profession „Soziale Arbeit“.....	106
Literaturverzeichnis.....	108

Vorwort

„Deutsche Analphabeten? Kenner wissen es längst: Auch in den westlichen Industrieländern gibt es Erwachsene, die ihre eigene Muttersprache nicht oder nur sehr unvollkommen lesen und schreiben können. Die Bundesrepublik Deutschland bildet keine Ausnahme. Trotz allgemeiner Schulpflicht, trotz eines hochentwickelten, ausdifferenzierten Bildungssystems, trotz einer auf Lesen- und Schreibenkönnen gegründeten kulturellen und technisierten Lebensweise leben unter uns Menschen, die die „notwendigen Kulturtechniken“ Lesen und Schreiben nicht beherrschen. Das sind nicht Behinderte, denen Lesen und Schreiben auf Grund ihres Schicksals schwerfallen, und auch nicht Ausländer, die verständlicherweise Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Gemeint sind Bundesbürger unter uns¹“.

Dieses Zitat von Dr. Hermann Granzow, dem (ehemaligen) Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Wirtschaft aus dem Jahr 1981 drückt schon sehr viel über das Thema aus.

Die meisten Menschen haben keine Ahnung, dass Analphabetismus hier in Deutschland ein großes Problem darstellt. Und wenn sie doch z.B. durch die Fernsehspots des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. auf dieses Thema aufmerksam geworden sind, so beziehen sie es hauptsächlich auf Nichtdeutsche, also Einwanderer, die nie die Schule besucht haben. Und wenn es doch Deutsche gäbe, die nicht Lesen und Schreiben können, so seien diese vermutlich kognitiv eingeschränkt, gar behindert, oder waren bestimmt nie auf einer Schule.

Als ich das erste Mal **direkt** mit dem Thema konfrontiert wurde, war ich auch sehr erstaunt und zugleich schockiert. Im Rahmen meiner Arbeit bei einem freien Jugendberufshilfeträger in Münster unterrichtete ich unter anderem arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene in den „Grundlagenfächern“, um deren schulische Defizite zu minimieren.

¹ (GRANZOW (1981), S. 3)

Gleichzeitig habe ich die Aufgabe, diese oft benachteiligten Jugendlichen wieder an schulisches Lernen zu gewöhnen und somit auf die Anforderungen der Berufsschule und Berufsausbildung vorzubereiten. Die Teilnahme dieser jungen Menschen an dem Unterricht, der flankierend zur schwerpunktmäßigen Werkstattarbeit der Maßnahme angeboten wird, ist freiwillig.

Das Unterrichtsangebot wurde von Anfang an gut besucht und nach kurzer Zeit war ich konfrontiert mit einem jungen Erwachsenen, der zwar recht gut lesen, aber überhaupt nicht schreiben konnte. Kurz darauf hatte ich es mit einer Jugendlichen zu tun, die zwar rudimentär schreiben, aber nicht lesen konnte².

Aufgrund der auftretenden Häufigkeit und der daraus resultierenden Notwendigkeit zum Handeln, recherchierte ich zu diesem Thema. Dabei suchte ich vor allem nach geeignetem Unterrichtsmaterial, um den TeilnehmerInnen gerecht zu werden. Dabei fiel mir auf, dass es sehr viele Materialien zum Schriftspracherwerb für Kinder gibt. Mit diesen Unterrichtsmaterialien wollte ich aber nicht arbeiten, da sich die TeilnehmerInnen sonst „für dumm verkauft“ vorgekommen wären. Auch für (ältere) Erwachsene ließen sich Unterrichtsmaterialien finden, wenn auch nicht so zahlreich. Doch auch daran störte mich, dass diese nicht altersgerecht waren.

So fiel mir auf, dass jugendliche/ junge Analphabeten eine eigene Zielgruppe für die Alphabetisierung sind und nicht in allen Punkten mit den Älteren gleichzusetzen sind. Nach weiteren Recherchen bemerkte ich, dass es kaum Literatur zu diesem Thema gibt. Da ich mich aufgrund meiner Arbeit mit dieser Zielgruppe in dieses Thema einarbeiten musste und mein Interesse geweckt war, entschloss ich mich dieses Problem im Rahmen meiner Diplomarbeit zu thematisieren.

² Innerhalb eines Jahres hatte ich es mit fünf solcher jugendlichen/jungen Analphabeten zu tun.

0 Einleitung

Vor dem Einstieg in das Thema soll vorweg an dieser Stelle der Begriff „jugendliche Analphabeten“ aus dem Titel kurz eingegrenzt werden. Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden jugendliche Analphabeten auf eine Altersgruppe zwischen sechzehn bis sechsundzwanzig festgelegt. Die Begründung dieser Altersgrenze erfolgt in Kapitel 5.1. Darüber hinaus wird hier darauf hingewiesen, dass der Begriffe Jugendlicher und junger Erwachsener in dieser Arbeit synonym verwendet werden³. Auch der Begriff „junger Analphabet“ wird mit „jugendlicher Analphabet“ gleichgestellt, wobei „junger Analphabet“ besser zu passen scheint, da er die Alterseingrenzung offener hält.

Gleichzeitig muss zu der Verwendung des Begriffes „Analphabetismus“^{4,5} klargestellt werden, dass dieser ein Stigma transportiert und dieser Begriff nicht wertfrei ist⁶. Allerdings wurde er bewusst in diesem Zusammenhang gewählt, weil er am geläufigsten ist. Versuche den im englischen Sprachraum verwendeten Begriff „illiteracy“ ins Deutsche als „Illiteralität/ Illiterarität“ zu übersetzen gibt es zwar⁷, sind aber nicht allgemein verwendet⁸.

Des weiteren bezieht sich der Begriff Analphabetismus in dieser Arbeit auf den funktionalen Analphabetismus (siehe Kapitel 1.2). Der totale Analphabetismus im Sinne von gar keiner Schriftkompetenz ist hier ausschließlich gemeint, wenn der Begriff „totaler Analphabetismus“ feststehend verwendet wird.

Im Zentrum dieser Arbeit sollen junge Analphabeten stehen. Wie im Vorwort bereits beschrieben, gibt es kaum Literatur zu dem Thema. Die Gruppe der jungen Analphabeten ist zudem sehr heterogen. Gemeint sind in dieser Arbeit alle illiteralen Jugendlichen, einschließlich der ausländischen. Zwischen deutschen und nichtdeutschen Analphabeten getrennt wird hier aber nur im Kapitel 4.2, in dem darauf hingewiesen wird, dass die Entstehungsbedingungen ausländischer

³ Dies ist auch oft in der Literatur zum Thema der Fall (z.B. LINDIG (2008), vgl. S. 6).

⁴ Oder wie im Titel verwendet „Analphabeten“

⁵ (Definition erfolgt in Kapitel 1)

⁶ (vgl. z.B. STAUFFACHER zit. nach HOLLING (2006), S. 7)

⁷ (vgl. z.B. SEBASTIAN (2007), S. 11)

⁸ Das Begriffsgegenteil: Literalität passt allerdings besser als der Begriff Alphabetisiertsein, da es im Deutschen eigentlich kein Wort dafür existiert. Von daher wird dieser Begriff in dieser Diplomarbeit gelegentlich verwendet.

Analphabeten auf anderen Ursachen beruht. Allerdings werden Menschen mit erheblichen Behinderungen, die den Schriftspracherwerb behindern, in dieser Arbeit nicht mit zu der Zielgruppe gerechnet⁹. Eine Erklärung dafür, im Sinne von Unterschieden zu den anderen jungen Analphabeten, findet sich in Kapitel 4.3.

Ziel dieser Arbeit ist es, über die Größendimension¹⁰ und die Entstehungsbedingungen¹¹ für Analphabetismus bei spezieller Berücksichtigung von Risikogruppen¹² die Besonderheiten junger Analphabeten aufzuzeigen¹³, welche auf einen eigenen Bedarf an Alphabetisierungsmaßnahmen schließen lassen.

Anhand des eigenen Bedarfes der Zielgruppe ist es ein weiteres Ziel, „Versorgungslücken“ für junge Analphabeten, speziell in Münster anhand einiger Beispiele festzustellen¹⁴. Auch werden dann gesellschaftspolitische Notwendigkeiten¹⁵ zum Handeln berücksichtigt und resultierend aus den vorangegangenen Kapiteln Herausforderungen für Münster¹⁶ aufgezeigt.

Die Kapitel Definition, Größenordnung, Entstehungsbedingungen, Risikogruppen und Besonderheiten junger Analphabeten sind allgemeingültig. Münster als ausgewähltes Beispiel für diese Arbeit bildet da keine Ausnahme.

Andere Aspekte der Diplomarbeit, wie z.B. das Kapitel über die Herausforderungen, die in Kapitel 8 festgestellt werden, lassen sich leicht auf andere Städte übertragen.

Wichtig ist vorab klarzustellen, dass es nicht Ziel dieser Arbeit ist, Handlungsmöglichkeiten zur Prävention aufzuzeigen. In dieser Arbeit geht es vor allem darum, was mit den Betroffenen zu tun, die schon (zu) Analphabeten (gemacht worden) sind.

⁹ Zentrum dieser Arbeit stellen junge funktionale und nicht totale Analphabeten dar.

¹⁰ (siehe Kapitel 2)

¹¹ (siehe Kapitel 3)

¹² (siehe Kapitel 4)

¹³ (siehe Kapitel 5)

¹⁴ (siehe Kapitel 6)

¹⁵ (siehe Kapitel 7)

¹⁶ (siehe Kapitel 8)

1 Begriffsdefinition

Um dem Thema gerecht zu werden, müssen an dieser Stelle die Begrifflichkeiten definiert werden. Unterschieden werden totaler, funktionaler und sekundärer Analphabetismus, wobei letzterer einen spezieller Fall des funktionalen Analphabetismus darstellt. Die Definitionen des totalen und des sekundären Analphabetismus sind in der Fachliteratur relativ einheitlich beschrieben. Beim funktionalen Analphabetismus, um den es in dieser Diplomarbeit hauptsächlich geht, gibt es keine eindeutig festgelegte Definition und somit werden in Kapitel 1.2 mehrere geläufige und viel zitierte Definitionen vorgestellt.

Im Anschluss daran erfolgt eine Erläuterung des Begriffes Grundbildung, welche unumgänglich ist, da er zu einem der Schlüsselbegriffe des Verständnisses von Analphabetismus, Elementarbildung und Literalität gehört. Darüber hinaus spielt dieser aus der Sichtweise der Wirtschaft (Kapitel 5.3) einen wesentlichen Auswahlkriterium von BewerberInnen für einen Ausbildungsplatz dar.

1.1 Totaler Analphabetismus

Unter totalem Analphabetismus, der auch primärer oder natürlicher Analphabetismus genannt wird, versteht man das Fehlen jeglicher Buchstabenkenntnis¹⁷. Betroffene sind demnach „nicht einmal signierfähig“¹⁸. Demzufolge kann totaler Analphabetismus in Ländern wie Deutschland, in denen eine allgemeine Schulpflicht besteht, nur wenige totale Analphabeten aufweisen. Auch DÖBERT und HUBERTUS¹⁹ schätzen die Zahl der in Deutschland lebenden totalen Analphabeten als gering ein: „Heutzutage gibt es nur sehr wenige Analphabeten, die An-Alphabeten in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes sind, also keine Buchstaben kennen.“

Das Phänomen des totalen Analphabetismus in Deutschland betrifft Menschen, die „in der Zeit der Schulpflicht keinerlei schulische Bildungsmaßnahmen zur

¹⁷ (vgl. [EMMELUTH \(2003\)](#), S. 4)

¹⁸ (ebd., S. 4)

¹⁹ (DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 20)

Erlangung der Schriftsprachenkompetenz²⁰ erhalten haben. Hierzulande gehören zu den Betroffenen vor allem Menschen, denen es aufgrund einer Behinderung nicht möglich ist die Schriftsprache zu erlernen²¹ oder aufgrund ihrer körperlichen und gesundheitlichen Lage nicht in die Schule gehen konnten²². Eine weitere große Gruppe der hier lebenden totalen Analphabeten besteht aus Migranten, die in ihrem Heimatland keine Schule besucht haben und anschließend nach Deutschland einwanderten²³.

Die Ursachen des totalen Analphabetismus sind, wie aus den obigen Ausführungen leicht erkennbar, eindeutig. Das totale Fehlen jeglicher Schriftsprachkenntnisse ist begründet durch organische Faktoren und/oder aufgrund der mangelnden Möglichkeit zur Schule zu gehen. „Bei diesen beiden Bevölkerungsgruppen, die wegen einer Behinderung nicht lesen und schreiben gelernt haben oder die in ihrem Herkunftsland keine Chance zum Schulbesuch hatten, ist ohne weiteres nachzuvollziehen, weshalb sie Analphabeten sind.“²⁴

Wenn im folgenden von Analphabetismus die Rede ist, so bezieht sich dieser Begriff auf den funktionalen Analphabetismus, den Analphabetismus trotz Schulbesuch. Die Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwandt, wie es auch in der Literatur gelegentlich zu finden ist. Einzig die Verwendung des Begriffes „totaler Analphabetismus“ bezieht sich in dieser Arbeit ausschließlich auf den primären, totalen Analphabetismus, also jenen ohne jegliche Buchstabenkenntnis und ohne Schulbesuch.

1.2 Funktionaler Analphabetismus

Im Unterschied zum totalen Analphabetismus wird der funktionale²⁵ Analphabetismus dadurch gekennzeichnet, dass **trotz** „einer - wie auch immer organisierten Beschulung- das Lesen und Schreiben nicht gelernt wurde“²⁶ bzw. es

²⁰ (EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 8)

²¹ (vgl. EMMELUTH (2003), S. 4)

²² vgl. ROTH (2001), S. 4f.)

²³ (vgl. ebd., S. 4f.)

²⁴ (DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 20)

²⁵ Der funktionale Analphabetismus wird teilweise auch funktioneller Analphabetismus genannt.

²⁶ (EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 8f.)

nur in Ansätzen beherrscht wird. Es gibt also Jugendliche und Erwachsene in Deutschland, die ihre Schulpflicht erfüllt haben und dennoch kaum lesen und schreiben können²⁷. Die Ursachen für dieses Phänomen sind multikausal und werden in Kapitel 3 behandelt. Hier soll es, wie bereits erwähnt, zunächst rein um die Begriffsklärung gehen.

Zum funktionalen Analphabetismus gibt es unterschiedliche Definitionen. Obwohl diese sich teilweise ergänzen, sind sich die Alphabetisierungsfachleute hinsichtlich einer Einheitsdefinition nicht einig. Im folgenden werden die geläufigsten und meist zitierten Definitionen vorgestellt.

GIESE²⁸ versucht den funktionalen Analphabetismus zu definieren, indem er Betroffene in verschiedene Leistungskategorien bezüglich ihrer Lese- und Schreibkenntnisse einordnet. All jene Gruppen, deren Lese-Schreibleistungen unterhalb eines Hauptschulabschlusses als gesellschaftlichen Mindeststandart rangieren, stuft er als funktionale Analphabeten ein. Dazu gehörten für ihn 5 Gruppen²⁹:

- „Gruppe 1: Völlige Analphabeten, die allenfalls ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben identifizieren können.
- Gruppe 2: Analphabeten, die über rudimentäre Grundkenntnisse verfügen. Sie kennen eine Reihe von Buchstaben, sie wissen, daß die Buchstaben Lautwerte repräsentieren, sie können Einzelwörter lesen.
- Gruppe 3: Analphabeten, die über rudimentäre Lesefähigkeiten verfügen, aber nicht schreiben können. In dieser Gruppe ist das Prinzip der Laut-Schrift-Zuordnung verstanden worden, kann aber nur für eine stockende Lesetechnik herangezogen werden; einige Wörter können aus dem Gedächtnis heraus geschrieben werden.

²⁷ (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 20)

²⁸ (zit. nach KRETSCHMANN et alii (1990), S. 13)

²⁹ (vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 13)

- Gruppe 4: Lese-Schreib-Fähige mit gravierenden Schwierigkeiten. Die dieser Gruppe Zuzuordnenden können mit geringen Schwierigkeiten lesen, aber kaum schreiben. Wichtige Phänomene der deutschen Schrift-Laut-Zuordnung (Dehnung, Schärfung, Auslautverhärtung usw.) werden nicht beherrscht. Es bestehen große Schwierigkeiten in der kognitiven Konstruktion von niederzuschreibenden Sätzen.
- Gruppe 5: Lese- und Schreibfähige mit spezifischen Schwierigkeiten in der Orthographie, der Interpunktion und der Textkonstruktion.³⁰

KRETSCHMANN [u.a.]³¹ befürworten die Einstufungen von Analphabeten in die Gruppen 1-3. Bei der Ausweitung des Begriffes Analphabetismus auf die Gruppen 4-5 kritisieren sie folgendes: „Die Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ für Schwierigkeiten, wie sie für die Gruppen 4 und 5 beschrieben werden, erscheint uns problematisch. Wer würde sich in Gruppe 5 nicht wiederfinden?“³² Anstelle der Grenzziehung zwischen Literalität und Illiteralität beim Erwerb des Hauptschulabschlusses schlagen sie eine Grenze am Ende der Grundschule vor: „Nach unserer Einschätzung wird man mit der *rein technischen* Beherrschung der Schriftsprache, wie sie am Ende des vierten Grundschuljahres ausgebildet sein sollte, den meisten Anforderungen des Alltags genügen können. Personen, die dagegen niemals das Kompetenzniveau des zweiten Schuljahres erreicht haben oder unter dieses zurückgefallen sind, dürften in unserer Gesellschaft in ihren Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt sein“.³³

Eine „weithin akzeptierte Definition der UNESCO“³⁴, die von DÖBERT und HUBERTUS als Positiv-Definition beschrieben wird³⁵, nimmt die Faktoren Gesellschaft und Kommunikation mit auf. Außerdem wird neben dem Lesen und Schreiben auch das Rechnen als Teilaspekt der Problematik eingeführt.³⁶

³⁰ (GIESE zit. nach KRETSCHMANN et ali (1990), S. 13)

³¹ (KRETSCHMANN et ali (1990), S.13)

³² (ebd., S. 13)

³³ (ebd., S. 13)

³⁴ (KRAMER (1997), S. 6)

³⁵ (DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 21)

³⁶ Das entsprechende Wort für Analphabetismus im englischen Sprachraum ist >illiteracy< und be-

„1978 definierte die 20. UNESCO–Generalkonferenz den funktionalen Analphabeten als eine Person, die sich in all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bezugsgruppe, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, nicht beteiligen kann. Eine solche Person kann diese Kulturtechniken weder für ihre eigene Entwicklung noch für die ihrer Gesellschaft nutzen und ist somit von einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.“³⁷

Daraus folgt, dass eine Person als analphabetisch oder illiterat gilt, wenn sie nicht fähig ist, eine kurze, einfache Bemerkung über ihr Alltagsleben verstehend zu lesen und zu schreiben³⁸.

Laut DRECOLL bedeutet „funktionaler Analphabetismus“ die Unterschreitung der gesellschaftlichen **Mindestanforderung** an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebenslagen.³⁹ Den eigenen Namen schreiben zu können, wie das noch vor gut 100 Jahren als Zeichen von Literalität gewertet wurde⁴⁰, gilt heute nicht mehr als Beweis für eine ausreichende Alphabetisierung.

„Nach GRAY (1956) ist jemand funktional alphabetisiert, wenn ihn seine Lese- und Schreibkompetenz in die Lage versetzt, sich erfolgreich bei allen jenen Aktivitäten zu engagieren, die normalerweise in seiner Kultur Lese- und Schreibfähigkeit voraussetzen“ (zit. n. DRECOLL, 1981, S.30). Analphabetismus ist nach dieser Definition eine – wie DRECOLL bemerkt – historisch und kulturell wandelbare Größe. Je höher die Schätzungen tendieren, desto sicherer können wir sein, daß den Quoten eine großzügige Auslegung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ zugrunde liegt. Um übertriebenen Auslegungsversuchen vorzubeugen, sei daran erinnert, daß GRAY von An-

zieht sich nicht nur auf fehlende Lese- und Schreibkenntnisse, sondern auch auf das Rechnen (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 21)

³⁷ (TRÖSTER zit. nach ROTH (2001), S. 5)

³⁸ (vgl. KRAMER (1997), S.5)

³⁹ (DRECOLL zit. nach ROMBERG zit. nach KRAMER (1997), S. 5)

⁴⁰ Als alphabetisiert galt zum laut einer deutschen Zählung im Jahre 1912, wer seinen eigenen Namen schreiben konnte. (vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 12)

forderungen spricht, welche die Gesellschaft normalerweise an die Literalität ihrer Mitglieder stellt.“⁴¹

DÖBERT-NAUERT bezieht in ihre (erweiterte) Definition wieder eine weitere Komponente mit ein. Sie lautet, dass es nicht allein um die Kompetenz Lesen- und Schreiben können geht, sondern dass auch die **Anwendung** dieser Fähigkeiten einen >Alphabeten< ausmachen würden. Auch wer schriftsprachliche Anforderungssituationen vermeidet, würde sich als Analphabet/in verhalten, selbst wenn er/sie Lese- und Schreibkompetenz besäße.⁴²

HUBERTUS stellt in den Vordergrund, dass es sich beim Analphabetismus um einen relativen Begriff handelt⁴³. Er ist „relativ in Bezug auf die historische Dimension, aber auch relativ in Bezug auf seine gesellschaftliche Dimension.“⁴⁴ So bezieht auch er in seine Überlegungen sowohl Gesellschaft als auch den Kenntnisstand der Schriftsprachbeherrschung mit ein: „Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkompetenzen ab. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor.“⁴⁵ Durch diese Relativierung wird deutlich, dass es sich bei dem Phänomen um einen wandelbaren Begriff handelt, der sich abhängig zur jeweiligen Gesellschaft definiert. Dies lässt eine starre unveränderbare Definition kaum zu. Um eine allgemeingültige Definition (in der jeweiligen konkreten Gesellschaft) festlegen zu können, muss die Grenze zwischen Alphabetisiertsein und Analphabetismus auch in diesem Kontext geklärt werden. Doch auch diese wäre wieder nur temporär, denn Anforderungen in Bezug auf Schriftsprache können sich innerhalb weniger Jahre erhöhen und so kann es passieren, dass „jemand zu Beginn seiner Berufstätigkeit zwar noch über ausreichende Fähigkeiten verfügt, die schriftsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen. Aber schließlich reichen die vorhandenen Kenntnisse

⁴¹ (KRETSCHMANN et alii (1990), S. 12)

⁴² (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 21)

⁴³ (vgl. ebd., S. 21)

⁴⁴ (HUBERTUS (1998), S. 87)

⁴⁵ (HUBERTUS (1995), S. 252)

und Fähigkeiten nicht mehr aus.⁴⁶ Desweiteren unterscheidet HUBERTUS zwischen Lese-Analphabeten und Schreib-Analphabeten⁴⁷, wobei er davon ausgeht, dass die Zahl der funktionalen Lese-Analphabeten geringer ist, da Schreib-Analphabeten über eine geringe Lesekompetenz verfügen müssen, die in zahlreichen Anforderungssituationen ausreichend wäre⁴⁸.

Hubertus beklagt an solchen Definitionen, dass zunächst eine Klärung darüber notwendig sei, welche Lese- und Schreibfähigkeiten Mindestvoraussetzung für eine Partizipation im gesellschaftlichen sowie im privaten Leben sind⁴⁹.

Laut GRISSEMANN⁵⁰ gibt es folgende Definitionskategorien, aus welchen ersichtlich wird, dass die Schwierigkeit zur Findung einer einheitlichen, allgemein akzeptierten Definition des Begriffes „funktionaler Analphabetismus“, verschiedenste Sichtweisen berücksichtigt werden müssten. So gibt es linguistische Definitionen (v.a. die von DRECOLL mit den 3 Fähigkeitsstufen), gesellschaftlich-kommunikationstheoretische Definitionen (hierzu gehört z.B. die von der UNESCO und die Ergänzungen von DRECOLL), anthropologisch-psychologische Definitionen⁵¹, sozialpsychologische Definitionen⁵² sowie curriculare Definitionen⁵³.

Die **Notwendigkeit** einer allgemeingültigen Definition von (funktionalem) Analphabetismus, also auch die Bestimmung einer klaren Grenze zwischen Literalität und Illiteralität, wird u.a. in Kapitel 2 behandelt.

⁴⁶ (DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 22)

⁴⁷ Während Lese-Analphabeten nur unzureichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben besitzen, verfügen Schreib-Analphabeten über ein Leseverständnis, das in vielen alltäglichen Anforderungssituationen ausreichend ist. Problematisch für sie ist vor allem das Schreiben. Die Personengruppe mit ungenügender Schriftkompetenz ist also zu unterteilen in eine kleinere Gruppe von funktionalen Lese-Analphabeten und in eine größere Gruppe von funktionalen Schreib-Analphabeten.

⁴⁸ (vgl. BÖGELEIN (2007), S.6)

⁴⁹ (SEBASTIAN (2007), S. 13)

⁵⁰ (GRISSEMANN (1984), S. 64f.)

⁵¹ Hierbei werden die Behinderung des Selbstseins und der Selbstäußerung durch den Analphabetismus in den Mittelpunkt gestellt

⁵² Im Zentrum dieser Definitionen stehen Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozesse

⁵³ Bei curricularen Definitionen werden schriftsprachliche Leistungen einer Schuljahrgangsstufe als Mindeststandard für Literalität festgelegt. In England liegt diese Grenze von Analphabetismus zu Alphabetisiertsein oberhalb des Niveaus eines Neunjährigen (vgl. GRISSEMANN (1984), S. 65).

1.2.1 Sekundärer Analphabetismus

Sekundärer Analphabetismus gehört zum funktionalen Analphabetismus und stellt in dem Zusammenhang einen Sonderfall dar, der aber recht typisch ist. Vereinfacht kann man sagen, dass „ein sekundärer Analphabet [...] vom funktional alphabetisierten Erwachsenen wieder zum funktionalen Analphabeten geworden [ist]“.⁵⁴

Sekundärer Analphabetismus liegt also dann vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozess des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlichen Mindeststandards eintritt.⁵⁵

Ein Beispiel für einen möglichen beginnenden Prozess des Verlernens beschreiben DÖBERT und HUBERTUS wie folgt:

„Andere kommen mit dem Schreiben so gut zurecht, dass man den Text verstehen kann, den sie notiert haben. Aber wenn in jedem zweiten Wort Fehler sind, reichen diese Kenntnisse einfach nicht aus. Und das weiß der schreibschwache Erwachsene selbst am besten. Um sich nicht zu blamieren, zum Beispiel bei den Arbeitskollegen, schreibt er vorsichtshalber gar nicht. Und damit ist er nicht besser dran als ein totaler Analphabet, der nur drei Kreuze malen kann“⁵⁶.

1.3 Grundbildung

Analphabetismus und Grundbildung sind zwei Begriffe, die eng miteinander verknüpft sind. Die Beherrschung der Schriftsprache wird als Teil der Grundbildung angesehen und auch Alphabetisierungskurse laufen meist unter dem Credo der Grund- und Elementarbildung. Wenn bestimmt werden soll, was Grund- bzw. Elementarbildung beinhaltet, kommt die Frage, ob Alphabetisierung

⁵⁴ (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 23)

⁵⁵ (vgl. ebd., S. 23)

⁵⁶ (ebd., S. 9)

„als eigenständiges Konzept bestehen oder als ein Baustein in einem Bündel von Grundqualifikationen angeboten werden sollte“⁵⁷ Wie man aus dem vorigen Kapitel erkennen kann, gehört zu einigen Definitionen, z.B. zu der der UNESCO, zum Komplex des Analphabetismus neben dem Lesen und Schreiben auch das Rechnen, welches nach dem deutschen Verständnis eher einen weiteren Teil der Grundbildung beinhaltet. Auf der Weltbildungskonferenz von Jomtien, auf der das Ziel „Bildung für alle“ proklamiert wurde, zeigte die UNESCO ein sehr breites Verständnis von Grundbildung⁵⁸. Danach „umfasst Grundbildung sowohl Lerntechniken (wie mündlicher Ausdruck, Rechenfähigkeit und problemlösendes Denken) als auch grundlegende Lerninhalte (wie Wissen, Fertigkeiten, Werte und Einstellungen), die [für] das Überleben der Menschen und für die Entwicklung ihrer Potenziale, [...] für die Verbesserung ihrer Lebensqualität [...] und für weitere Lernmöglichkeiten notwendig sind (UNESCO 1990, Article 1, § 1)“⁵⁹.

LISUM betont in seiner Definition von Grundbildung deren Bedeutung für das Individuum: „Grundbildung ist die Basis für eine individuelle Entfaltung der Persönlichkeit sowie für die Zugehörigkeit zur Gesellschaft.“⁶⁰ Zu den zentralen Elementen der Grundbildung gehören nach LISUM Lesen, Schreiben und Rechnen. Zusätzlich werden „Kenntnisse, Fertigkeiten, personale und soziale Kompetenzen (als wichtige Aspekte der Grundbildung) bezeichnet, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind“⁶¹. JENSEN fasst darunter die Bereiche der Existenzsicherung, der Identität, des Sinns, der Sozialen Zugehörigkeit, des sozialen Status und den Zugang zur Erwerbsarbeit mit der Bewältigung der Statuspassage⁶². Daraus wird ersichtlich, dass es für einen Analphabeten nicht reicht „nur“ das Lesen und Schreiben zu erlernen, sondern dass zur Partizipation in der Gesellschaft weitere Kompetenzen notwendig sind, welche beherrscht werden müssen. Jungen Analphabeten fehlt es aber gerade an diesen Kompetenzen. Dabei sind gerade sie es, die von großer Bedeutung sind, um die Entwicklungsaufgaben dieser Altersgruppe zu bewältigen⁶³.

⁵⁷ (LINDE zit. nach Kommnick (2002), S. 18)

⁵⁸ (vgl. SINGH (2004), S. 38)

⁵⁹ (ebd., S. 38)

⁶⁰ (JENSEN (2007b), S. 427)

⁶¹ (LISUM zit. nach JENSEN (2007b), S. 427)

⁶² (vgl. JENSEN (2007b), S. 427)

⁶³ Das wird in Kapitel 5.2.2 näher erläutert.

Genauso wie sich der Begriff Analphabetismus in dem jeweils gesellschaftlichen Kontext wandelt, so hat sich auch der Begriff Grundbildung verändert. Aufgrund der Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt⁶⁴ beinhaltet Grundbildung nicht mehr nur eine bestimmte Ansammlung von Fertigkeiten, sondern zunehmend vor allem dynamische und flexible Fähigkeiten⁶⁵. „Damit verliert sie ihre formal bestimmte Übersichtlichkeit, denn nicht mehr das bloße Vorhandensein bestimmter Fertigkeiten ist ausschlaggebend, sondern vor allem das Handeln und Umgehen mit diesen Fertigkeiten.“⁶⁶ So wird auch in sogenannten „einfachen Berufen“, welche von Analphabeten bisher gerne zur Vermeidung von Schrift ausgeübt werden, nun „Handlungskompetenz“ gefordert – also nicht nur fachliche, sondern zunehmend methodische sowie personale und soziale Kompetenzen⁶⁷. Unverkennbar müssen diese Elemente in eine Alphabetisierungsarbeit einfließen.

Als Beispiel eines erweiterten Konzepts von Grundbildung stellt LINDE den Arbeitsbereich Grundbildung der Hamburger Volkshochschule vor, in dem neben abgestuften Lese- und Schreibkursen auch andere Literaritäten eingeübt werden, wie Schreiben am Computer, Englisch im Grundbildungsbereich, Internet-Kompetenz, Rechnen und kreatives Schreiben. Integriert seien auch eine kursbegleitende Betreuung und Beratung und berufsorientierte Maßnahmen für Jugendliche⁶⁸. „Dem erweiterten Konzept von Grundbildungsangeboten steht die Befürchtung gegenüber, dass die Gruppe der Analphabeten verstärkt aus dem Blickfeld erwachsenenbildnerischer Bemühungen rückt“⁶⁹.

Wenn man Alphabetisierung nicht als wesentlichen Teil von Grundbildung begreift, dann könnte dieser vernachlässigt werden, was zu Lasten der Betroffenen gehen kann. Die Bedeutung der Schriftsprache als wesentliches Element von Grundbildung stellt die Grundlage dar, um viele der anderen Elemente von Grundbildung zu erwerben und somit Teilhabe an der Gesellschaft zu haben. LINDIG formuliert dazu folgendes: „Die Schriftsprache stellt in unserer heutigen Gesellschaft **die** Grundlage der Realisierung der Möglichkeit eines

⁶⁴ (siehe Kapitel 3.6)

⁶⁵ (vgl. KOMMNICK (2002), S. 17)

⁶⁶ (TRÖSTER zit. nach KOMMNICK (2002), S. 17)

⁶⁷ (vgl. ebd., S. 17)

⁶⁸ (zit. nach KOMMNICK (2002), S. 18)

⁶⁹ (ebd., S. 18)

selbstbestimmten Lebens unter dem Postulat der Chancengleichheit dar. Sie ist Ausgangspunkt für selbstständiges wie selbstorganisiertes Lernen, insbesondere unter der Perspektive der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, weil das Wissen immer schneller überholt ist und durch neue Erkenntnisse erweitert oder sogar ersetzt wird⁷⁰.

Unabhängig von der oben angeführten Diskussion steht fest, dass Grundbildung und damit auch Alphabetisierung, eine wichtige Rolle in unserer Gesellschaft spielen. Mit ihrer jeweiligen Qualität entscheiden sich Lebenschancen, die ein Mensch in unserer Gesellschaft hat, sei es den Arbeitsmarkt betreffend oder andere Lebensbereiche. So wird der Bildungsstand eines Menschen z.B. anhand des Schulzeugnisses und Abschlusses bewertet und stellt ein wesentliches Auswahlkriterium für einen Ausbildungsvertrag dar⁷¹.

Unbestritten ist, dass es in unserer Gesellschaft Menschen gibt, die ein Grundbildungsdefizit haben, z.B. weil sie nicht ausreichend alphabetisiert wurden. Aufgrund der oben angeführten Erläuterung wird ersichtlich, welchen Wert Grundbildung hat. Von daher verwundert es nicht, dass die UNESCO seit Jahren versucht, diese Defizite im Bereich Analphabetismus und Grundbildung weitgehend zu beseitigen. „Am 13. Februar 2003 hat UNO-Generalsekretär Kofi Annan in New York die UNO-Dekade zur Alphabetisierung eröffnet. Die Dekade wird koordiniert von der UNESCO und ist eingebettet in das internationale Entwicklungsziel "Grundbildung für alle bis 2015" (Education for All - EFA), das die Weltgemeinschaft beim Weltbildungsforum in Dakar 2000 beschlossen hat⁷². Dabei sollen als weiteres Ziel auch die Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch einen besseren Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen gefördert werden und zum anderen soll ein angemessenes Grundbildungsniveau bis 2015 für etwa die Hälfte der erwachsenen Analphabeten gesichert werden⁷³.“

⁷⁰ (LINDIG (2008), S. 9f.; Hervorhebung durch den Verfasser)

⁷¹ (siehe Kapitel 5.3)

⁷² (SEBASTIAN (2007), S. 6)

⁷³ (vgl. ebd., S. 6)

2 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus

Um die Dimension des Themas zu begreifen und deren Bedeutung für die Gesellschaft einschließlich der Konzeption und Bewertung von Hilfestellungen für die Betroffenen, muss das quantitative Ausmaß bestimmt werden. Das dieses vielen Schwierigkeiten unterliegt, ist naheliegend, wenn man bedenkt, dass nicht einmal über die Definition des Begriffes Analphabetismus Einigkeit herrscht.

An dieser Stelle werden die Meinungen zur Größenordnung des Analphabetismus in Deutschland vorgestellt sowie die Ansätze zur Bestimmung der jungen Analphabeten. Dann werden Erkenntnisse daraus auf Münster übertragen. Zum Schluss folgt ein Diskurs über die Differenz der offiziellen Angaben und welche Interessen hinter welchen Aussagen stehen.

2.1 Größenordnung in Deutschland

Eine exakte Bestimmung der Größenordnung in Deutschland gibt es nicht⁷⁴. Es gibt unterschiedliche Schätzungen, die z.T. weit auseinander liegen. Da es allein in der Definition von Analphabetismus keine Einigung gibt, verwundert es nicht, dass es hier auch zu gravierenden Unterschieden in der Einschätzung der Quantität des Themas gibt. Den konkreten Gründen für die unterschiedlichen Angaben wird anschließend in Kapitel 3 nachgespürt.

Den Schätzungen der Größenordnung liegen verschiedene Indikatoren zugrunde. Diese lauten u.a.:

- Quantität von Schulabbrechern und Menschen ohne Schulabschluss
- Quantität und Qualität von Schulabschlüssen
- IALS-Studie

⁷⁴ „Eine exakte Berechnung des Ausmaßes sowie dessen Tendenz ist nicht möglich, da bis heute weder ein geeignetes Instrument zur Erhebung der funktionalen Analphabeten noch eine amtliche Statistik existiert, in der die Analphabetenrate festgehalten wurde.“ (KAINZ zit. nach ROTH (2001), S. 7)

- Teilnehmer von VHS-Kursen, u.a.
- Hochrechnungen aufgrund verschiedener Indizien

KRETSCHMANN [u.a.]⁷⁵ rezitieren die Annahme, dass die Zahl der Analphabeten in der Bundesrepublik zwischen geschätzten einhunderttausend und einer Million betragen würde⁷⁶.

EHLING [u.a.]⁷⁷ beziehen sich auf andere Schätzungen und stellen zuvor heraus: „Wieviele Analphabeten es in der Bundesrepublik gibt, ist nicht bekannt. Es liegen nur grobe Schätzungen vor.[...] wird mit einem Anteil von 1-5 Prozent der Bevölkerung gerechnet; das bedeutet in absoluten Zahlen zwischen 600000 bis 3 Millionen.“⁷⁸.

Im Jahre 1990 gab die Deutsche UNESCO-Kommission bekannt: „Schätzungen, die auf mehreren Indikatoren beruhen, besagen, daß die Zahl der in der Bundesrepublik vom funktionalen Analphabetismus Betroffenen zwischen 0,75% und 3% der erwachsenen Bevölkerung liegt. Das sind zwischen 500 000 und 3 Millionen Bundesbürger über 15 Jahre. Diese Zahlen beziehen sich ausschließlich auf Inländer; sie umfassen weder ausländische Mitbürger, noch die in den letzten beiden Jahren in die Bundesrepublik gekommenen Aus- und Übersiedler.“⁷⁹.

KRAMER⁸⁰ legt sich bei der Interpretation dieser Zahlen nicht ganz fest und verknüpft die UNESO-Schätzung mit weiteren: „0,75 bis 3 Prozent der erwachsenen Deutschen sollen nicht ausreichend lesen und schreiben können. Das sind fast 2 Millionen Menschen. Manche Schätzungen gehen auch von 4 Millionen Analphabeten in Deutschland aus.“⁸¹.

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. hält letztere Schätzung für realistisch⁸² und stellt heraus, dass dies vor dem Hintergrund der bundesstatistischen Daten (von 1998) einem Prozentsatz von 6,3 Prozent

⁷⁵ (1990)

⁷⁶ (vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 11)

⁷⁷ (1981)

⁷⁸ EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 7)

⁷⁹ (SANDHAAS zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 27)

⁸⁰ (1997)

⁸¹ (KRAMER (1997), S. 10)

⁸² Seit der Wiedervereinigung Deutschlands findet sich die Zahl von 4 Millionen Analphabeten häufig in der Literatur wieder (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 29).

entsprechen würde⁸³. Ein wesentlicher Indikator, auf den sich der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. dabei stützt, ist die empirische IALS⁸⁴-Studie von 1994, welche u.a. die Lesekompetenz von Erwachsenen auf internationaler Ebene untersucht hat. Erhoben wurden die Daten von der OECD (Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung). Erste gesicherte Daten für Deutschland lagen daraus 1995 vor.

Die IALS – Studie war der erste breit angelegte und vergleichende Ansatz zur Ermittlung der Schriftkundigkeit Erwachsener⁸⁵. Sie „war mit dem Ziel durchgeführt worden, Daten über das Niveau der Schriftkundigkeit zu ermitteln und über die Verteilung gemäß unterschiedlicher Klassifizierungen zu informieren⁸⁶“. Unter Schriftkundigkeit verstand man in der Studie die „Fähigkeit, gedruckte Informationen im Alltag, bei der Arbeit und in der Gemeinschaft zu verstehen und zu verarbeiten um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und die eigenen Kenntnisse und Möglichkeiten zu erweitern⁸⁷“. Vergleicht man diese Aussage mit den Definitionen über den funktionalen Analphabetismus, so kann man ableiten, dass diejenigen, welche darüber nicht verfügen, folglich zum funktionalen Analphabetismus zählen müssten. Zumindest wird ersichtlich, weshalb die Studie ein bedeutender Indikator für die Risikogruppe innerhalb Deutschlands sein kann, selbst wenn „von deutscher Seite ausdrücklich darauf hingewiesen [wird], dass die Ergebnisse der IALS-Studie keine Rückschlüsse auf die Zahl der funktionalen Analphabeten zulassen.“⁸⁸

Laut der IALS-Studie kommen 14,4 Prozent der Bevölkerung nicht über die unterste Stufe des Prosaverstehens heraus⁸⁹. Personen dieser Leistungsstufe sind in der Lage, eindeutige Informationen aus Texten herauszuarbeiten, scheitern aber, wenn es auf den anspruchsvolleren Stufen um das Abwägen, Schlussfolgern und Kombinieren von mehreren Informationen geht⁹⁰. „Die Autoren [der Studie]

⁸³ (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 29)

⁸⁴ (International Adult Literacy Survey)

⁸⁵ (unter Einbezug der nicht-deutschen Bevölkerung zwischen 16 und 64 Jahren; Personen mit Behinderung, die das Lesen der Texte sowie das Ausfüllen der Tests unmöglich machen, schließt die Stichprobe aus (vgl. PEEK zit. nach SEBASTIAN (2007), S. 17).)

⁸⁶ (BÖGELEIN (2007), S. 33)

⁸⁷ (TUIJNMAN zit. nach BÖGELEIN (2007), S. 32)

⁸⁸ (DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 32)

⁸⁹ (vgl. BÖGELEIN (2007), S. 33)

⁹⁰ (vgl. SEBASTIAN (2007), S. 17)

sprechen an keiner Stelle von Analphabeten, dieser Begriff wird in der Untersuchung jenen Personen zugeschrieben, die überhaupt nicht lesen und schreiben können⁹¹“. SEBASTIAN hebt jedoch hervor, dass es sich um Personen, mit schwachen Lese- und Rechenfähigkeiten handelt, Personen also, die man als funktionale Analphabeten bezeichnen kann⁹². An dieser Kritik wird wieder die Notwendigkeit der Begriffsklärung von Alphabetisierung (und Grundbildung) deutlich.

Auch andere Fachleute üben an Teilen der IALS-Studie Kritik. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wertet die Studie lediglich als einen „Versuch“, der erhebliche methodische Mängel aufweisen würde⁹³. Auch sei die Studie „zwar insgesamt sehr interessant⁹⁴“, jedoch keine Untersuchung zum funktionalen Analphabetismus, lediglich Rückschlüsse darauf könnten genommen werden. „Es wird im Gegenteil befürchtet, „daß die kleine Gruppe der tatsächlich funktionalen AnalphabetInnen aus dem Blickfeld bildungspolitischer Aktivitäten verschwindet⁹⁵“.

DÖBERT und HUBERTUS üben ihre Kritik dahingehend aus, dass die Studie nur einseitig Schriftsprachkompetenz erfasse: „Die IALS-Studie setzte ein Lesevermögen voraus. Schreibkenntnisse wurden nicht berücksichtigt“⁹⁶. Die Personengruppe mit ungenügender Schriftkompetenz ist aber zu unterteilen in eine kleinere Gruppe von funktionalen Lese-Analphabeten und in eine größere Gruppe von funktionalen Schreib-Analphabeten (vgl. Kapitel 1.2). Die IALS-Studie, die das Leseverständnis, aber nicht die Schreibkompetenz untersucht hat, ließe sich demnach, laut SEBASTIAN, folgendermaßen interpretieren:

„Angenommen, ein bestimmtes Leseniveau hängt mit einem gewissen Niveau im Schreiben zusammen und Erwachsene mit enormen Schreibproblemen müssen als funktionale Schreib-Analphabeten gelten, ungeachtet der Tatsache, das [sic!] ihre Notizen zu verstehen und ihre Lesekenntnisse auf der untersten Stufe der IALS-Studie einzu-

⁹¹ (SEBASTIAN (2007), S. 18)

⁹² (vgl. ebd., S. 18)

⁹³ (vgl. LINDE (2001), S. 33)

⁹⁴ (DIE zit. nach LINDE (2001), S. 33)

⁹⁵ (DIE zit. nach LINDE (2001), S. 33)

⁹⁶ (SEBASTIAN (2007), S. 18)

ordnen sind. Dann ist es möglich, den Schluss zu ziehen, dass die in der IALS-Studie auf der untersten Stufe der Lesekompetenz eingeordneten 14,4 Prozent der Wohnbevölkerung vermutlich über ähnlich schlechte Schreibkenntnisse verfügen. Das legt die Schlussfolgerung nahe, sie als funktionale Analphabeten zu bezeichnen. Das hätte zur Folge, dass nicht lediglich 6,3% als Größenordnung der funktionalen Analphabeten in Deutschland anzunehmen wären, sondern weitaus mehr^{97c}.

Folgt man dieser Theorie, wäre noch anzumerken, dass es zu den 14,4 Prozent der „reinen“ funktionalen Lese-Analphabeten und der darin integrierten Menschen mit Lese- und Schreibproblemen noch zusätzlich die „reinen“ funktionalen Schreib-Analphabeten hinzukommen müssten, welche den IALS-Test mit ihren vorhandenen mehr oder minder guten Lesefähigkeiten gut gemeistert hätten. So könnte eine potentielle Größenzahl noch höher angesetzt werden, denn laut HUBERTUS handelt es sich immer um funktionale Analphabeten, unabhängig davon, ob sie nun funktionale Schreib-Analphabeten oder funktionale Lese-Analphabeten sind (s.o.).

Ein weiterer Indikator, auf den der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. die Schätzung von vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland stützt, ist die Zahl derjenigen Menschen, die aktuell Alphabetisierungskurse besuchen⁹⁸. Im Jahr 2007 „nutzen nur ca. 20.000 Betroffene das Kursangebot, das zumeist an Volkshochschulen (VHS) bereitgestellt wird. Es wird von einer weitaus höheren Dunkelziffer ausgegangen.“^{99c}

„Abschließend bleibt festzustellen, dass es derzeit keine verlässlichen Daten zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland gibt. Nach wie vor können nur Schätzungen angestellt werden, die sich an bestimmten Indikatoren orientieren. Die wichtigsten dafür sind sicherlich empirische Studien, die für das Leseverständnis in Form der IALS-Studie vorliegen. [...] Ein anderer wichti-

⁹⁷ (vgl. SEBASTIAN (2007), S. 19)

⁹⁸ (vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 38)

⁹⁹ (SEBASTIAN (2007), S. 19)

ger Indikator sind formale Schulabschlüsse bzw. die Zahl derjenigen Schulabgänger/innen, die keinen Hauptschulabschluss¹⁰⁰ erreichen.¹⁰¹“

2.1.1 Größenordnung junger funktionaler Analphabeten in Deutschland

Da zu der Anzahl der Betroffenen erwachsenen funktionalen Analphabeten in Deutschland¹⁰² nur Schätzungen vorliegen, liegt es auf der Hand, dass auch bei jungen funktionalen Analphabeten die genaue Größenordnung unbekannt ist. Auch „in Bezug auf jugendliche Betroffene können auch nur Näherungswerte und Indizien angegeben werden.¹⁰³“. Die allgemeinen Schätzungen über das Ausmaß des Analphabetismus in Industriegesellschaften beziehen sich fast ausschließlich auf Erwachsene. Jugendliche, die noch der allgemeinen oder der Berufsschulpflicht unterliegen, sind in den Statistiken oft unberücksichtigt¹⁰⁴. In einigen Schätzungen oder auch in der o.g. IALS-Studie werden sie integriert, ohne dass sie eine spezielle Berücksichtigung erhalten.

Als Indizien zur Feststellung des Ausmaßes von jungen funktionalen Analphabeten werden in diesem Zusammenhang u.a. genannt:

- SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss
- Anzahl der TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen
- PISA-Studie
- Lernstandserhebungen

„Wenn in Deutschland der Hauptschulabschluss die gesellschaftliche Mindestanforderung der Schriftsprache darstellt, dann sind 8,5 % der Unter-

¹⁰⁰Das Thema wird ausführlich in Kapitel 2.1.1 und 2.2 behandelt

¹⁰¹(DÖBERT/HUBERTUS (2000), S.39)

¹⁰², u.a. aus dem oben genannten Definitionsproblem,

¹⁰³(LINDIG (2008), S. 28)

¹⁰⁴(KRETSCHMANN et ali (1990), S. 14)

Zwanzigjährigen (unter Einschluss von SchülerInnen) nicht in der Lage diesem Anspruch gerecht zu werden^{105cc}.

Laut GIESE kann man nicht in allen jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss, und Sonderschülern funktionale Analphabeten sehen¹⁰⁶. KRETSCHMANN [u.a.] schließen sich dieser Meinung an und ergänzen, dass die Hälfte derer aber mit Gewissheit dazu zählt¹⁰⁷. „In Zahlen ausgedrückt sind das 4-5 % aller Schulabgänger, Sonderschüler mit organischen Beeinträchtigungen oder geistigen Behinderungen nicht eingerechnet. In geburtenstarken Jahrgängen wären das etwa 40000 Jugendliche, in geburtenschwachen 30000, die jedes Jahr ohne ausreichende Schriftsprachkompetenz aus den allgemeinbildenden Schulen entlassen werden.^{108cc}

Viele dieser jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss sind sicherlich nicht in der Lage den gesellschaftlichen Mindestanforderungen bezüglich der Schriftsprache zu entsprechen und man muss sie daher zu den funktionalen Analphabeten zählen. Man darf aber nicht außer Acht lassen, dass es für den Nichterwerb eines Hauptschulabschluss zudem noch zahlreiche andere Gründe geben kann, die nichts mit Schriftsprachkompetenzen zu tun haben. Dazu zählen z.B. Drogenabhängigkeit oder psychische Probleme. Daher kann man sagen, dass Schätzungen, die *alle* Menschen ohne Hauptschulabschluss pauschal zu den funktionalen Analphabeten zählen, falsch sein müssen.

„Die Zahl der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist auch vor dem Hintergrund einer anzunehmenden erhöhten Dunkelziffer als ein Indikator für die Mindestanzahl der in Deutschland lebenden funktionalen Analphabeten zu werten^{cc109}. Dies gilt auch für die Altersgruppe der 16- bis 25-Jährigen. Allerdings ist hier ein wesentlicher Unterschied auszumachen, denn diese Altersgruppe ist bei den Teilnehmern von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen in Deutschland am schwächsten vertreten¹¹⁰. Dies könnte daran liegen, dass Lese-

¹⁰⁵(DÖBERT/HUBERTUS zit. nach LINDIG (2008), S. 28)

¹⁰⁶(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 14)

¹⁰⁷(vgl. ebd., S. 14)

¹⁰⁸(ebd., S. 14f.)

¹⁰⁹(SEBASTIAN (2007), S. 27)

¹¹⁰(vgl. ebd., S. 38)

und Schreibfertigkeiten mit zunehmendem Alter in Vergessenheit geraten bzw. abnehmen und Ältere aus dem Grund überdimensional vertreten sind¹¹¹.

„Andererseits spricht die Altersverteilung [...] eine deutliche Sprache in der Hinsicht, dass die schulischen Erfahrungen noch sehr aktuell sind und eine erneute Lernbereitschaft bisher nicht abzusehen bzw. die Einsicht zur Notwendigkeit weiteren Lernens bisher nicht gegeben ist“¹¹². Wenn man von der zweiten Möglichkeit ausgeht, dann würde das heißen, dass die Dunkelziffer von jungen Analphabeten - ausgehend von jenen, die in den Volkshochschulkursen sind - höher sein müsste als die von Älteren. Diese Besonderheit der „Schulnähe“ und weitere Schwierigkeiten, die Jugendliche von Alphabetisierungskursen fern halten, werden ausführlich in Kapitel 5.2.1 beschrieben und es wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert.

KRAMER hingegen hält nationale Hochrechnungen auf der Grundlage von Teilnehmerzahlen an Alphabetisierungskursen für bedenklich¹¹³.

Als weiteren Indikator für Analphabetismus bei Jugendlichen ist die PISA¹¹⁴-Studie zu nennen. Sie ist ein Programm zur weltweiten Schülerbeurteilung der OECD und gehört zu einem Indikatorenprogramm, welches das Ziel verfolgt, den OECD-Mitgliedstaaten vergleichbare Daten über die „[...] Ressourcenausstattung, die individuelle Nutzung sowie die Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme“ zur Verfügung zu stellen¹¹⁵. Die PISA-Studien untersuchen Bereiche der Grundbildung, welche als Basiskompetenzen für die Bewältigung des Lebens in der heutigen Welt angesehen werden¹¹⁶. Dazu gehören neben der Lesekompetenz, die mathematische und die naturwissenschaftliche Grundbildung. In der PISA-Studie 2000 bildete die Lesekompetenz¹¹⁷ den Schwerpunkt¹¹⁸. Differenziert wurde in fünf verschiedene Leistungskategorien. 12,7% der deutschen SchülerInnen erreichten gerade die

¹¹¹(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 38f.)

¹¹²(ebd., S. 39)

¹¹³(KRAMER (1997), S. 6)

¹¹⁴(englisch: „Programme for International Student Assessment“, kurz: PISA)

¹¹⁵(vgl. KIPER/KATTMANN zit. nach SEBASTIAN (2007), S. 28)

¹¹⁶(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 28)

¹¹⁷Lesekompetenz wird in der PISA-Studie verstanden als die Fähigkeit, unterschiedliche Textarten sachgerecht zu verstehen und ihrem Sinn entsprechend zu verwenden

¹¹⁸(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 28f.)

unterste Niveaustufe und erfüllen damit minimalste Voraussetzungen¹¹⁹. Aufgrund dieser Daten nimmt SEBASTIAN an, dass nach Hubertus' These mit einem bestimmten Leseniveau auch ein entsprechendes Niveau im Schreiben zusammenhänge¹²⁰. Das führe zu dem Schluss, dass die 22,6% der 15-Jährigen, die auf der untersten Stufe der Lesekompetenz der PISA-Studie sowie darunter eingestuft werden, als funktionale Analphabeten zu bezeichnen sind¹²¹

JENSEN zitiert zur zweiten PISA-Studie die Wochenzeitung „Die Zeit“: „Bezogen auf Schulabgänger mit Rechen-, Lese- und Schreibdefiziten sind die öffentlich gehandelten Zahlen beunruhigend bis dramatisch. >>40 Prozent der deutschen Schüler besitzen nur elementare Schreib- und Rechenkenntnisse, sind also praktisch Analphabeten<<¹²²“.

Zwar seien die quantitativen Ausmaße des Themas noch unscharf, erläuterte er, aber dennoch zeige sich ein Bild problematischer Bildungsarmut. Dieses Land würde gleiche Bildungschancen für alle versprechen. Die jüngsten ländervergleichenden PISA-Studienergebnisse ergeben für ihn aber, dass Bildungsunterschiede zwischen guten und schlechten Schülern zunehmen und Bildung sozial vererbt würde¹²³.

2.2 Größenordnung in Münster

Da man sich schon nicht einig ist, was die Zahlen für Deutschland anbelangt, so verwundert es nicht, dass es keine genauen Zahlen über Münster gibt. Bisher gibt es keine empirische Studie, die sich damit befasst hat. So kann die Größenordnung in Münster auch nur anhand von Indikatoren geschätzt werden.

Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. schätzt, dass ausgehend von den Zahlen des statistischen Bundesamtes Deutschlands vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung vermutet wird:

¹¹⁹(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 29)

¹²⁰(vgl. ebd., S. 31)

¹²¹(vgl. ebd., S. 31)

¹²²(JENSEN (2007a), S. 28)

¹²³(vgl. ebd., S. 28) und siehe Kapitel 4.1

„Dass 4 Millionen erwachsene Menschen nicht richtig lesen und schreiben können. Wenn man statistisch gesehen runterrechnet auf die Einwohnerzahl von Münster, käme man auf eine Größenordnung von zwölfenhalb bis dreizehntausend Jugendliche und Erwachsene, die hier in Münster leben und nicht richtig lesen und schreiben können. Ja und das ist so nach allen Einschätzungen, die wir haben, sehr praxisnah, dieser Wert, man kann sagen, das ist eine sehr realistische Zahl, eher vorsichtige Zahl mit den Kalkulierungen jetzt. Weil viele sagen, dass kann man sich ja gar nicht vorstellen, das würde ja bedeuten, dass jeder 20te damit Schwierigkeiten hätte.¹²⁴“

Konkrete Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. nur auf junge funktionale Analphabeten bezogen, gibt es nicht.

Da man laut GIESE nicht in allen jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss und Sonderschülern funktionale Analphabeten sehen¹²⁵ kann, gilt dies somit auch für Münster, wodurch dies nur als Indikator gelten kann.

Das statistische Amt der Stadt Münster führt in seinen Statistiken keine Angaben über die Zahl der jährlichen Schulabgänger ohne Schulabschluss. Weder in den regelmäßig erscheinenden Berichten existieren dazu Angaben noch konnten Mitarbeiter des statistischen Amtes der Stadt Münster auf konkrete Anfrage hin Auskunft erteilen.

Das Schulministerium NRW stellt die Daten dagegen öffentlich zur Verfügung und sie werden jährlich mit erfasst. Die folgende Tabelle ist eine Zusammenstellung dieser Daten bezüglich aller Schulabgänger Münsters der Schuljahre 2000/2001 bis (zu der aktuellsten) 2006/2007. Dabei wird sowohl die relative als auch die absolute Anzahl von Schulabgängern ohne (Haupt)Schulabschluss berücksichtigt.

¹²⁴(Interview mit Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. im Rahmen dieser Diplomarbeit (Januar 2009))

¹²⁵(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 14) siehe Kapitel 2.1.1

Tabelle 1: Schulabgänger aller allgemeinbildenden Schulen Münsters (ohne Berufskollegs)

Schuljahr	Schulabgänger insgesamt	ohne Hauptschulabschluss	
		absolute Anzahl	relative Anzahl
2000/2001	3009	139	4,6 %
2001/2002	2880	173	6,0 %
2002/2003	3083	171	5,5 %
2003/2004	3120	192	6,2 %
2004/2005	3211	171	5,3 %
2005/2006	3197	191	6,0%
2006/2007	3284	228	6,9 %

Quelle: vgl. Schulministerium NRW

Jedes Jahr verlassen also im Schnitt etwa 181 Schüler die allgemeinbildenden Schulen in Münster. Das entspricht ca. 5,8 % aller Schulabgänger eines Jahrgangs. Ein Großteil dieser Schüler kommt von Förderschulen, was für diese Fragestellung nach der Größenordnung eines vermutlichen Analphabetismus in Münster allerdings kaum eine Rolle spielt. Analphabeten sind Analphabeten - egal auf welcher Schulform die Schriftsprache nicht erlernt wurde. Wenn man darauf zurückkommt, dass der Hauptschulabschluss eine gesellschaftliche Mindestanforderung darstellt, sind all jene schon einmal von großen Risiken bedroht.

Schließt man sich KRETSCHMANN [u.a.] an und vermutet in der Hälfte aller Schulabgänger ohne Schulabschluss Analphabeten¹²⁶, so ergibt sich für Münsters Schulabgänger eine Analphabetenquote von 2,9 %. Das heißt also, dass um die 90 Analphabeten jedes Jahr die Schule verlassen, ohne über eine ausreichende Schriftsprachkompetenz zu verfügen. Vom Entlassjahr 2001 bis 2007 wären es, nach dieser Theorie, insgesamt 633 Analphabeten.

Tabelle 1 bildet aber nur einen Teil der jetzigen Altersgruppe der Sechzehn- bis Siebenundzwanzig-Jährigen ab. Wenn man aber von 90 Analphabeten pro Jahr ausgeht, kann man ungefähr auf eine Zahl von 1000 Analphabeten in dieser Altersgruppe schließen.

¹²⁶(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 14)

Bedenkt man jedoch, dass es auch Analphabeten gibt, die einen Schulabschluss erworben haben, z.B. aufgrund eines mündlichen Ausgleichs schlechter schriftsprachlicher Leistungen, müsste man diese Zahlen deutlich höher ansetzen. Nicht zu vergessen all jene, die aufgrund Nichtanwendung der Schrift ihre rudimentären Fähigkeiten nach der Schulzeit wieder verlernt haben.

Leider gibt es für Münster keine öffentlichen Auswertungen der Lernstandserhebungen. Anhand solcher Ergebnisse wäre eine Analphabetenquote innerhalb aller Schulformen¹²⁷ besser einzuschätzen, zumal sie (fast) alle Schüler eines Jahrgangs erfasst. Zumindest könnte die Risikogruppe besser eingegrenzt werden, zumal man die Schulen noch nach einem Standortfaktor im Sozialraum untersuchen könnte.

Ohne eine klare Definition von Analphabetismus und ohne öffentlich zugängliche Statistiken zum Bildungsstand kann an dieser Stelle keine tatsächliche Anzahl ermittelt und präsentiert werden.

2.3 Differenz der offiziellen Angaben

Wie nun bereits deutlich geworden ist, gibt es also keine offiziellen Zahlen über das Ausmaß von Analphabetismus. Dafür gibt es verschiedene Gründe.

Zum einen hat die amtliche Statistik der Bundesrepublik bisher Analphabeten nicht zur Kenntnis genommen und „demgemäß bewegen sich alle Schätzungen über deutsche Analphabeten [...] im Bereich des Spekulativen¹²⁸“. Auch würden Statistiken mitunter den Sachverhalt mehr verschleiern, als dass sie ihn offenlegen, da die Personen hinter den Zahlen zu verschwinden drohen¹²⁹.“

KERPAL nimmt mitunter an, dass die unterschiedlichen Zahlenangaben zum einen mit der schwer einschätzbaren Dunkelziffer zusammenhängen würden, zum

¹²⁷Die Teilnahme von Förderschulen ist allerdings freiwillig.

¹²⁸So lautet die Meinung von Dr. Hermann Granzow (Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1981). (GRANZOW, HERMANN (1981), S. 7)

¹²⁹(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 15)

anderen aber auch damit, ob von vollständigen oder funktionalen Analphabeten die Rede ist und wie darüber hinaus funktionaler Analphabetismus definiert ist¹³⁰.

So zeigt sich wieder der Zusammenhang zwischen Größenangaben und Definitionsgrundlage und dass die Definitionsgrundlage ihrerseits wieder abhängig ist von gesellschaftlichen Bedingungen¹³¹. Diese Tatsache biete auch die Möglichkeit Zahlen zu manipulieren, je nach Interessenlage nach oben oder nach unten¹³². HUBERTUS umschreibt dies als einen interessegeleiteten Streit um die Quantität des funktionalen Analphabetismus in Deutschland¹³³. SEBASTIAN gibt dazu ein Beispiel: „Den einen kommt die Verwendung der zahlenmäßigen „Höchstmarke“ zu Gute - nicht zuletzt um bessere Lernangebote einzufordern. Bildungspolitiker können die ungewissen Zahlen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus hingegen dazu nutzen, durch die Verlautbarung eines vergleichbar gering geschätzten Prozentsatzes das bestehende Ausmaß des funktionalen Analphabetismus zu verharmlosen sowie Präventionsmaßnahmen und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit zu vernachlässigen¹³⁴“.

Eine weitere Schwierigkeit liege laut DÖBERT und HUBERTUS in den Erhebungen zur Erfassung der quantitativen Größenordnung. Diese seien nicht unproblematisch¹³⁵. Bei Erhebungen auf freiwilliger Basis sei damit zu rechnen, dass sich lese-/ schreibunkundige Menschen der Untersuchung aus Scham entziehen¹³⁶. Verpflichtende Tests dagegen, wie sie zum Beispiel in Schulabgangsklassen oder bei der Musterung durchgeführt werden könnten, hätten wiederum diskriminierende Wirkung für diejenigen, die schon vorher wüssten, dass sie den Test nicht schaffen¹³⁷. Hinzu kämen verfälschende Einflüsse durch die Testsituation¹³⁸.

¹³⁰(vgl. KERPAL (1999), S.7)

¹³¹(vgl. ebd., S. 8)

¹³²(vgl. ebd., S. 8f.)

¹³³(vgl. HÜBNER (2004), S. 10)

¹³⁴(SEBASTIAN (2007), S. 14)

¹³⁵(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 28)

¹³⁶(vgl. ebd., S. 28)

¹³⁷(vgl. HUBERTUS (1995), S. 254)

¹³⁸(vgl. ebd., S. 254)

Bis auf die IALS-Studie, die die ersten gesicherten Daten über das Leseverständnis bei Erwachsenen aufzeigte (und schon an anderer Stelle in dieser Arbeit Kritik erfahren hat), bleibt festzuhalten, dass zum jetzigen Zeitpunkt keine verlässlichen Daten zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vorliegen. Selbst die Größeneinschätzung der viel zitierten UNESCO-Definition, bei der es sich nicht um irgendeine Schätzung handelt, basiert nicht auf empirischen Untersuchungen¹³⁹. Es bleibt weiterhin nur die Möglichkeit, Schätzungen vorzunehmen, die sich an bestimmten Indikatoren orientieren¹⁴⁰. Und selbst diese stehen unter Kritik.

„Das Fehlen exakter Zahlen zur Größenordnung [...] führt zu weiteren Problemen, denn nicht zuletzt sind diese Zahlen ausschlaggebend für den Stellenwert der Alphabetisierungsarbeit, ganz besonders im Zusammenhang mit der Bildungspolitik unseres Landes. Die Anzahl der Lese- und Schreibschwachen in unserer Gesellschaft wird von den unterschiedlichen Seiten so präsentiert, wie sie zur Untermauerung ihrer Ziele, Forderungen und Interessen von Vorteil ist“¹⁴¹.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es höchste Zeit ist in einer empirischen Studie die Größe des funktionalen Analphabetismus zu ermitteln, auch für Münster.

¹³⁹(vgl. HÜBNER (2004), S. 11)

¹⁴⁰(SEBASTIAN (2007), S. 20)

¹⁴¹(ROTH (2001), S. 8)

3 Entstehungsbedingungen des funktionalen Analphabetismus

Über das tatsächliche Größenverhältnis des funktionalen Analphabetismus in Deutschland gibt es bisher keine verlässlichen Angaben. Die Ursachen dagegen sind laut SEBASTIAN gut belegt. Im Zusammenspiel verschiedener Faktoren ergebe sich ein multikausales Problemgefüge¹⁴².

Nach KRAMER hingegen sind die Ursachen des funktionalen Analphabetismus erst ansatzweise bekannt¹⁴³. Er zitiert hierzu: „Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen und die Analyse von Biographien zahlreicher Analphabeten verweisen darauf, daß es neben Intelligenz-Begabungsproblemen vor allem zwei Ursachenbereiche gibt: Familie und Schule. Wenn bestimmte Faktoren aus diesen Bereichen zusammentreffen, kann Analphabetismus entstehen^{144c}“.

HUCK unterteilte die Ursachen in den 90er Jahren in drei Bereiche: in kulturelle und soziale Faktoren, in schulische Faktoren und in individuelle Faktoren¹⁴⁵. Die Gewichtung der Anteile sei dabei individuell verschieden, wobei er betont, dass die Ursache nicht allein dem Individuum zuzuschreiben ist¹⁴⁶, denn Analphabetismus werde mitverursacht durch schulische Bedingungen und die jeweiligen Lebensumstände.

Für GENUNEIT steht fest, dass die Ursachen für den funktionalen Analphabetismus bei uns vielfältig sind. Er führt dies ebenfalls auf familiäre, schulische und individuelle Faktoren zurück und sieht den funktionalen Analphabetismus darüber hinaus als Folge alter und neuer Formen von Armut¹⁴⁷: als ökonomische Armut (Schichtzugehörigkeit und finanzielle Armut), soziale Armut (Ausgrenzung und Diskriminierung), kommunikative Armut (Spracharmut in den Familien), pädagogische Armut (unflexible, überholte pädagogische Konzepte) und politische Armut (Unfähigkeit zu Strukturreformen in Schule)¹⁴⁸.

¹⁴²(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 49)

¹⁴³(vgl. KRAMER (1997), S. 14)

¹⁴⁴(BUNDESMINISTERIUM zit. nach KRAMER (1997), S. 14)

¹⁴⁵(vgl. LINDE (2001), S. 11)

¹⁴⁶(vgl. ebd., S. 11)

¹⁴⁷(vgl. GENUNEIT zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 45)

¹⁴⁸(vgl. ebd., S. 45)

OSWALD kennzeichnet einen multikausalen Zusammenhang durch folgende Problemfelder: durch vorschulische Sozialisation und Familienverhältnisse, durch soziale Herkunft der Betroffenen, durch Krankheiten, Fehlzeiten und nicht erkannte minimale Seh- und Hörschwächen, durch fehlende Berufsperspektive aufgrund der gescheiterten Schulkarriere und durch den „Vergessenseffekt“ aufgrund fehlender Berufsausbildung und lernungewohnten Situationen¹⁴⁹.

Auch ROTH¹⁵⁰ fasst zusammen, dass der Lese- und Schreibschwäche vielfältige Ursachen zugrunde liegen können. Dabei sieht sie vor allem zwei Orte als prägend an: „Häufig treffen verschiedene Faktoren aufeinander, die bereits im Kindes und Jugendalter zu einer Störung der Lese- und Schreibfähigkeit führen. Zwei Orte, an denen der Grundstein für den Schriftspracherwerb gelegt wird, sind die Schule und das Elternhaus. Zumeist sind hier die Ursachen für späteres Auftreten funktionalen Analphabetismus zu suchen¹⁵¹“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Einigkeit besteht, dass die Entstehungsbedingungen von Analphabetismus multikausal bedingt sind.

Im folgenden sollen nun einzelne Problemfelder, welche zum Entstehen eines möglichen Analphabetismus beitragen, erläutert werden. Dies ist von Bedeutung, da man nur durch die Kenntnis derartiger Bedingungen die Betroffenen verstehen und kurzschlüssige Schuldzuweisungen vermeiden kann. Dieses Verständnis ist notwendig, um einen Einblick in den Werdegang junger Analphabeten zu bekommen und daraus Ableitungen für angemessene Lernangebote zu ersinnen¹⁵² – oder doch zumindest die Wiederholung von Maßnahmen vermeiden, an denen z.B. Jugendliche schon einmal gescheitert sind.

Die problematischen Entstehungsrisikobereiche für den funktionalen Analphabetismus, die nun erläutert werden sollen, sind organische Ursachen, Familie, der Schriftspracherwerb, der Bereich Schule, Selbstbild sowie die Gesellschaft.

¹⁴⁹(vgl. OSWALD (1981), S. 52)

¹⁵⁰(vgl. ROTH (2001), S. 9)

¹⁵¹(ebd., S. 9)

¹⁵²(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 9)

3.1 Organische Ursachen

Die Meinungen, ob Analphabetismus organische Ursachen zugrunde liegen, sind geteilt. Laien sind oft versucht zu glauben, dass die kognitiven Fähigkeiten der Betroffenen sehr gering sein müssten, wenn sie in 10 Schuljahren nicht viel von der Schrift verstanden haben¹⁵³. Früher wurden Betroffene zumeist als behindert betrachtet, leider ist „die Gleichsetzung von Analphabetismus und Schwachsinn [...] auch heute noch weit verbreitet. Nicht wenige Nichtleser versuchen daher, wie bereits erwähnt, ihre Unkenntnisse nach Kräften zu verbergen¹⁵⁴“.

Dabei verbietet diese Annahme alleine die Tatsache, dass Analphabeten, gerade weil sie die Schriftsprache nicht ausreichend beherrschen, in besonderer Weise ihre geistige Speicherfähigkeit z.B. durch Auswendiglernen trainieren¹⁵⁵. So ist diese besonders ausgeprägt, vor allem die Merkfähigkeit, die sich durch intensives Zuhören und Zusehen entwickelt und auf die sie stets angewiesen sind, um ihr Defizit zu verbergen und Lebensaufgaben zu bewältigen¹⁵⁶.

Auch vor diesen Hintergrund beinhaltet der verbreitete Terminus „Lernbehinderung“ einen äußerst schalen Beigeschmack, und das sehr zu Recht, wie SCHÖNWEISS findet, denn oft wurde an ihm festgehalten, obwohl keinerlei hirnpfysiologischen Defizite dingfest gemacht werden konnten¹⁵⁷. Dass dies zu einseitig betrachtet wird, erläutert er wie folgt: „Über das Kind erfuhr man jedenfalls selten mehr als das, was der Grund für den definitiven Bedarf war, eben seine Abweichung von der Norm. Das konkrete „Schulversagen“ jedenfalls wurde als prinzipielle, gleichsam natürlich-angeborene „Un-Fähigkeit“ des betreffenden Kindes verbucht¹⁵⁸“. Viele Betroffene werden während ihrer Schulzeit als „Legastheniker¹⁵⁹“ eingestuft. KRETSCHMANN et alii halten diese

¹⁵³(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 52)

¹⁵⁴(KRETSCHMANN et alii (1990), S. 12)

¹⁵⁵(vgl. ABRAHAM zit. nach ROTH (2001), S. 15)

¹⁵⁶(vgl. KAINZ zit. nach ROTH (2001), S. 15)

¹⁵⁷(vgl. SCHÖNWEISS (1995), S. 53)

¹⁵⁸(SCHÖNWEISS (1995), S. 53)

¹⁵⁹Laut dem Bundesverband Legasthenie e.V. bezeichnet der Begriff Legasthenie eine Störung im Erlernen der Schriftsprache, die nicht allein durch eine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung, Milieu- oder Unterrichtsbedingungen erklärt werden kann. Sie kann das Ergebnis von Teilleistungsschwächen der Wahrnehmung, Motorik und/ oder sensorischer Integration sein, bei denen es sich um anlagebedingte oder durch frühe schädigende Einflüsse entstandene Entwicklungsstörungen von Teilfunktionen des zentralen Nervensystems handelt. Diese Formulierungen entsprechen der derzeit international anerkannten WHO-Definition (1986) und dem Begriff Dyslexie in der internationalen Klassifikation der Diagnosen (ICD-10 und DSM-III-R). (vgl.

Klassifikation für problematisch, weil das Legastheniekonzept suggeriere, dass die Gründe für das Versagen einzig und allein in der betroffenen Person zu suchen sind; d.h.. dass ein Defekt oder eine Krankheit, womöglich eine Hirnschädigung den Schriftspracherwerb behindert¹⁶⁰. Der Begriff Legasthenie ist eher medizinischer Art¹⁶¹ und wird von den meisten Alphabetisierungsexperten nur akzeptiert, solange er rein deskriptiv verwendet wird, also als Synonym für „Lese- und Schreibschwierigkeiten“. Als Erklärungsbegriff im Sinne von „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ verstanden, greift dieses Konstrukt jedoch zu kurz, weil es andere Faktoren am Zustandekommen von Lesestörungen unterschlägt¹⁶².

Tatsächlich liefern empirische Untersuchungen wenig Beweise für eine organische Verursachung von Leseschwierigkeiten, so KRETSCHMANN (1981), von weitaus größerer Bedeutung für den Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen seien die häuslichen Lebensbedingungen der Kinder und die Erfahrungen, welche sich die Kinder dort aneignen¹⁶³. So weisen KRETSCHMANN [u.a.] darauf hin, dass organische Störungen, wie z.B. Seh- und Hörstörungen nur dann zu Beeinträchtigungen beim Lesen und Schreiben führen würden, wenn sie nicht erkannt oder wenn darauf keine Rücksicht genommen werde¹⁶⁴. Beweis ist für sie:

„Nicht einmal Blind- oder Taubheit können Menschen daran hindern, Schriften zu erlernen, wenn das methodische Vorgehen diesen Schädigungen Rechnung trägt¹⁶⁵“.

Trotz aller Kritik bleibt festzuhalten, dass nicht entdeckte oder unberücksichtigte organische Störungen als einer der möglichen Verursachungsfaktoren im multikausalen Entstehungszusammenhang von Analphabetismus, nicht auszuschließen sind¹⁶⁶. So schließt KRAMER z.B. nicht aus, dass zu den außerschulischen Ursachen, die zu einem unzureichenden Schulerfolg führen, Lernstörungen, Seh-, Hör- und Artikulationsschwächen sowie Krankheit des Schülers zählen können¹⁶⁷.

SCHWARK/BEHRND (1995), S. 34f.)

¹⁶⁰(KRETSCHMANN et ali (1990), S.24)

¹⁶¹(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 12)

¹⁶²(vgl. KRETSCHMANN et ali (1990), S. 25)

¹⁶³(vgl. ebd., S. 26f.)

¹⁶⁴(vgl. KERPAL (1999/2000), S. 13)

¹⁶⁵(KRETSCHMANN (1990), S. 25)

¹⁶⁶(vgl. KERPAL (1999/2000), S. 13)

¹⁶⁷(vgl. KRAMER (1997), S. 14)

3.2 Familie

Anhand von Biographienanalysen erwachsener Analphabeten fanden OSWALD und MÜLLER heraus, dass mit anderen erschwerten äußeren Lebensumständen häufig auch familiäre Belastungen (z.B. Alkoholismus der Eltern) einhergingen, die zu Analphabetismus führen¹⁶⁸. KRETSCHMANN [u.a] verglichen diese Aussagen mit denen der Jugendlichen ihrer Kurse und schlossen daraus, dass dies nicht unbedingt auf alle zutrefte¹⁶⁹. Auch DÖBERT und HUBERTUS berichten: „Während erwachsene Analphabeten in fast allen Untersuchungen von Eltern berichten, die sich nicht gekümmert haben, stellen sich die Elternhäuser von Kindern mit Lese-Schreibproblemen in der Gegenwart oft ganz anders dar. Genauso wie es Eltern gibt, die sich nicht kümmern, gibt es Eltern, die sehr besorgt und bemüht um ihre Kinder sind¹⁷⁰.“ Sie belegen ihre Aussage anhand der Anzahl besorgter Eltern, die beim ALFA-Telefon¹⁷¹ des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. eingehen.

Trotzdem stellen Familienbedingungen einen Faktor dar, der zu Analphabetismus führen kann und dies im Zusammenspiel mit anderen Faktoren verstärken kann. Eine Begründung hierfür liegt in der Tatsache, dass der Grundstein des Schriftspracherwerbs bereits vor der Einschulung im Elternhaus gelegt wird. „Gute Leser werden vor dem Schulbeginn gemacht, lange bevor die Schule ihr Werk beginnt¹⁷²“.

Außerdem wird in Familien das Selbstbild (siehe Kapitel 3.5) der Kinder wesentlich geprägt. In der Alphabetisierungsarbeit wird davon ausgegangen, dass das Erziehungsverhalten der Eltern und die Reaktion des Kindes darauf der Grundstein für das Nichterlernen der Schriftsprache sind¹⁷³.

„Familien, die unter ganz bestimmten Lebensbedingungen leben, wie ökonomische Armut, beengte Wohnverhältnisse, verbunden mit anderen Schwierigkeiten wie Alkoholismus oder Depression der Eltern,

¹⁶⁸(vgl. KRAMER (1997), S. 27)

¹⁶⁹(vgl. ebd., S. 27)

¹⁷⁰(DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 46)

¹⁷¹Das ALFA-Telefon des Bundesverbandes für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. berät kostenlos und anonym Betroffene, Angehörige und Interessierte.

¹⁷²(KRAMER (1997), S. 27)

¹⁷³(vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF (1989), S. 16)

führen dazu, daß die Eltern nicht in der Lage sind, ihre Kinder so zu erziehen, daß sie lernfähig in die Schule kommen. [...] Hinzu kommt, daß sie aufgrund der Lebensbedingungen, die sie vorher erfahren haben, unter Umständen über reduzierte Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeiten verfügen, was sich zusätzlich erschwerend auf das Erlernen der Schriftsprache auswirkt. Kinder, die unter diesen Bedingungen oder Voraussetzungen in die Schule kommen, versagen im Lernen oder entwickeln Lernstörungen.¹⁷⁴

Negativerfahrungen im Elternhaus werden auch von DÖBERT beschrieben, welche von lese- und schreibschwachen Menschen für ihren Analphabetismus verantwortlich gemacht werden¹⁷⁵.

DÖBERT nennt Gleichgültigkeit/Interesselosigkeit der Eltern, negative Kommunikationserfahrungen (Brüllen, Schreien, Schweigen), emotionales Desinteresse, fehlende Hilfe bei schulischen Problemen, die Ablehnung im Familienverband, physische und psychische Gewalt als Strafmittel, Ausbrüche roher Gewalt, Entmutigung („Du bist zu dumm dazu.“), Abwesenheit der Eltern, den Verlust der Bezugspersonen und parallele Kopplung kritischer Ereignisse als ausschlaggebend und besonders häufig von Betroffenen genannt¹⁷⁶.

„Die erlebten Interaktionsbeziehungen im Elternhaus beeinträchtigen die Entfaltung der Persönlichkeit und persönlicher Fähigkeiten nachhaltig. Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sind gestört, [...] die Ich-Entwicklung und das Entstehen von Selbstbewusstsein wird gestört, während kommunikative und soziale Fertigkeiten unterdrückt und Angst vor Strafen extrem gefördert wird¹⁷⁷.“

Neben den Familien, in denen problematische Bedingungen vorherrschen, gibt es aber auch zahlreiche intakte Familien, in denen aber Bildung, Bücher und Schreiben keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen¹⁷⁸. Auch dieses

¹⁷⁴(ebd., S. 16f.)

¹⁷⁵(vgl. ROTH (2001), S. 10)

¹⁷⁶(vgl. ROTH (2001), S. 10f.)

¹⁷⁷(DÖBERT zit. nach SEBASTIAN (2007), S. 22)

¹⁷⁸(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 45)

Verhalten stellt ungünstige Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb dar, um den es im folgenden Kapitel geht und der wesentlich durch die Familie beeinflusst wird.

3.3 Schriftspracherwerb

In ihrer Untersuchung „Analphabetismus trotz Schulbesuchs“ stellte KAMPER fest, dass späteren Analphabeten Lesen und Schreiben bereits in den ersten Schuljahren größte Schwierigkeiten bereitete und folgerte daraus: „Der Kern des Problems ist also nicht das Verlernen höchstens rudimentär erworbener Fähigkeiten, sondern die Tatsache, daß Lesen und Schreiben von Anfang der Schulzeit an nicht erfolgreich erworben werden¹⁷⁹“.

Auch DEHN zeigte in einer Längsschnittstudie (1984 und 1988), dass Schwierigkeiten bei der Aneignung des Lesens und Schreibens im ersten Grundschuljahr weitere Schwierigkeiten für die folgenden Schuljahre erwarten lassen¹⁸⁰. Die angebotenen Inhalte und Formen des Lesen- und Schreibenlernens würden von diesen Kindern nicht aufgenommen. Sie hätten kein „Bewußtsein für potentielle Anforderungssituationen“ und auch „kein Bewußtsein von der Lebensnotwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Lesen und Schreiben¹⁸¹“.

Natürlich stellt der Schriftspracherwerb an alle Kinder eine Herausforderung dar. Am Beispiel „Lesen“ soll dies kurz verdeutlicht werden: „Lesen ist eine komplizierte und zugleich komplexe aktive Tätigkeit. Viele, die das Lesen gelernt haben und übers Lesen verfügen, benutzen Lesen wie selbstverständlich. Für sie läuft der Leseprozeß fast automatisch ab. Denn ansonsten könnte keine höhere Lesegeschwindigkeit erreicht werden¹⁸²“.

„Lesen“ beschreibt eine Klasse höchst unterschiedlicher Tätigkeiten. Dazu zählen lautes und leises Lesen, Korrekturlesen, sinnerfassendes Lesen oder eine „Lesung“ im Sinne eines künstlerischen Vortrags¹⁸³. Diese Formen unterscheiden

¹⁷⁹(KAMPER zit. nach KRAMER (1997), S. 15)

¹⁸⁰(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 24)

¹⁸¹(vgl. DEHN(1995), S. 16)

¹⁸²(CONRADY (1995), S. 68)

¹⁸³(KRETSCHMANN et alii (1990), S. 44)

sich in der Zielgebung, aber auch in den psychologischen Abläufen¹⁸⁴. Lesen im engeren Sinne aber liegt erst vor, wenn die Bedeutung des Gelesenen erfassen, also decodiert, wird¹⁸⁵. „Decodieren erfordert, daß der Leser in seinem Gedächtnis Begriffe abgespeichert hat, die mit dem geschriebenen Text korrespondieren. Dies scheint vielen eine Selbstverständlichkeit. Gerade Kinder benachteiligter und spracharmer Familien kennen jedoch mitunter die in der Schule gebrauchten Begriffe nicht – auch eine Bedingung, die den Lernprozeß erschweren kann¹⁸⁶“.

3.4 Schule

Wie aus den vorherigen Kapiteln zu erkennen ist, trägt auch die Schule einen Teil zur Entstehung von Analphabetismus bei. Auf den ersten Blick mag das verwundern, denn in Deutschland gibt es eine Schulpflicht. Erfolgt Schulbesuch und Analphabetismus schließen sich auf den ersten Blick aus. Doch Schulpflicht beschreibt lediglich eine quantitative Größe. Sie ist nach zehn Jahren Schulbesuch erfüllt und das sagt nichts aus über die Qualität oder über den jeweiligen Lern(zu)stand der einzelnen Schüler/innen¹⁸⁷. „Die Erfüllung der Schulpflicht wird nicht daran bemessen, ob die Schüler/innen ein bestimmtes fundamentales Wissen erworben haben oder nicht¹⁸⁸“. So haben auch Schulabgänger ohne Abschluss nach zehn Jahren ihre Schulpflicht erfüllt. Und selbst diejenigen, die nicht über grundlegende Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen, werden nach Ablauf der Schulpflicht aus der Schule entlassen¹⁸⁹.

Trotz allgemeiner Schulpflicht haben nicht alle Kinder während der Grundschulzeit durchgängig die Schule besucht¹⁹⁰, zum Teil durch Krankheit, zum

¹⁸⁴(vgl. KRITESCHMANN (1990), S. 44)

¹⁸⁵(vgl. ebd., S. 45)

¹⁸⁶(ebd., S. 46f.)

¹⁸⁷(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 42)

¹⁸⁸(ebd., S. 42)

¹⁸⁹(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 22)

¹⁹⁰Dies zeigten Befragungen von 80 funktionalen Analphabeten in Berlin. (vgl. EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 10)

Teil durch häufige Schulwechsel¹⁹¹. Dass aber auch die Schule ein direkter Verursacher von Analphabetismus sein kann, ist für viele schwer zu ertragen.

Die Schule ist für die Alphabetisierung und Grundbildung der heranwachsenden Generationen und damit für ihre Befähigung zur selbständigen Lebensbewältigung verantwortlich¹⁹². Somit trägt sie eine große Verantwortung. Dass o.g. jedoch bei einer erheblichen Anzahl von Schüler(inne)n nicht gelingt, hat die PISA-Studie 2000 gezeigt und wurde durch anschließende Untersuchungen (unter anderem PISA 2003) bestätigt¹⁹³.

In Deutschland entscheidet nicht nur die Leistung eines Schülers über seinen Schul(miss)erfolg, sondern auch wie sehr ihre Eltern bereit sind sich für diesen anzustrengen¹⁹⁴. Haben die Kinder Probleme in der Schule, ist der Verweis auf Nachhilfe oft der einzige Tipp, den die Eltern von den Lehrern mit auf den Weg bekommen würden¹⁹⁵. Die Aufgabe der Schule, Kinder in ihrem Lernprozess zu fördern wird demnach ganz erheblich auf das Elternhaus verlagert, so HUBERUS und DÖBERT¹⁹⁶. Diese Entwicklung sei jedoch äußerst problematisch, da sie fast ausschließlich für die Besserverdienenden einen Weg darstellt, da viele Familien sich finanziell keine Nachhilfelehrer oder die Unterstützung durch ein Nachhilfe-Institut leisten können¹⁹⁷.

Kritisiert wird in der Literatur an der Schule vor allem die „fehlende Passung“. Darunter wird verstanden, dass die Lernangebote nicht an die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen und sich nicht an deren Interessen und Vorerfahrungen orientieren¹⁹⁸. Ein Mangel an Passung sei vor allem in weiten Bereichen der (Grund)schulpädagogik zu beobachten, denn beim Schriftspracherwerb würden Unterschiede in den Vorkenntnissen der Kinder so gut wie unberücksichtigt bleiben¹⁹⁹. Dies führe sogar dazu, dass diese Unterschiede im Laufe der Zeit eher

¹⁹¹(vgl. DIE zit. nach LINDE (2001), S. 37)

¹⁹²(vgl. HOLLING (2006), S. 8)

¹⁹³(vgl. ebd., S. 8)

¹⁹⁴(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 20)

¹⁹⁵(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 46)

¹⁹⁶(vgl. ebd., S. 46)

¹⁹⁷(vgl. ebd., S. 11)

¹⁹⁸(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 25)

¹⁹⁹(vgl. ebd., S. 25)

zu- als abnehmen²⁰⁰. Auch auf Unterschiede im Lerntempo werde wenig Rücksicht genommen²⁰¹. Dazu bemerkt SCHÖNWEISS treffend:

„Es fällt jedenfalls schwer, Kindern ausgerechnet zum Vorwurf zu machen, daß sie ihre Lernschwierigkeiten damit bekommen, immerzu justament zum gleichen Zeitpunkt wie die restlichen 29 Kinder für die exakt gleiche Zeitdauer das Bedürfnis zu haben, auf die gleiche Weise den identischen Lernschritt zu vollziehen²⁰²“.

Dieses sogenannte „Lernen im Gleichschritt“ wird auch von DÖBERT und HUBERTUS scharf kritisiert und sogar als schwerwiegendste schulische Problem benannt²⁰³. „Tatsache ist, dass nicht alle Schüler gleich schnell lernen können. Tatsache ist aber auch, dass der Lehrer seinen Lehrplan einhalten und im Lernstoff fortfahren muss²⁰⁴“. Darauf, dass sich nicht alle Schüler auf dem gleichen Wissensstand befinden, kann seitens des Pädagogen meist keine Rücksicht genommen werden²⁰⁵. REICHEN kritisiert dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer zudem oft befangen in vorgefassten Lehrmeinungen seien und fest an methodischen Schemata, dem sogenannten „Bewährten“ festhielten²⁰⁶. Dadurch seien sie häufig „betriebsblind“ gegenüber der Alltagsroutine und würden den vorschnellen und gedankenlosen Rückgriff auf didaktische Rezepte „Erfahrung“ nennen²⁰⁷. Er führt dazu aus:

„Wenn einzelne Kinder mit unseren „normalen“ Methoden nicht zu-rechtkommen, heisst [sic!] das noch nicht, dass die Kinder „anormal“ sind. Ihr Versagen kann auch an den Methoden liegen. Jedenfalls gilt überall sonst in der Methodik der Grundsatz, dass sich die Tauglichkeit einer Methode am „pädagogischen Notfall“, also da, wo Minderbegabung und Leistungsbeeinträchtigung vorliegen, zu bewähren habe²⁰⁸“.

²⁰⁰(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 28)

²⁰¹(vgl. ebd., S. 25)

²⁰²(SCHÖNWEISS (1995), S. 53)

²⁰³(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 10)

²⁰⁴(ROTH (2001), S. 9)

²⁰⁵(ebd., S. 9)

²⁰⁶(vgl. REICHEN (1991), S. 108)

²⁰⁷(vgl. ebd., S. 108)

²⁰⁸(vgl. ebd., S. 108)

Doch das Patentrezept vieler Lehrerinnen und Lehrer beruht darauf, dass schwache Lerner tendenziell eher geschont, gute Lerner sehr viel eher gefordert werden, was die Folge hat, dass sich die Schere zwischen guten und schlechten Lernern noch weiter öffnet²⁰⁹. Dadurch bauen sich Wissensdefizite auf, die nicht wenige emotionale und soziale Schwierigkeiten zur Folge haben können, z.B. Verweigerungsreaktionen²¹⁰. Ein Fernbleiben vom Unterricht kann somit Ausdruck der Tatsache sein, dass ein Schüler seine Unfähigkeit nicht ständig unter Beweis stellen will.

Für Schüler, die in der Klasse den Anschluss verloren haben, sind die Angebote (weil unverständlich) oft sehr langweilig und sie suchen sich Beschäftigungen, die ihnen die Zeit vertreiben soll²¹¹. Leider haben diese den Nachteil, dass sie den Unterricht stören²¹². „Stören stört Lehrerinnen und Lehrer²¹³“. Eine typische Maßnahme von Lehrerinnen und Lehrern besteht in diesen Situationen darin, dass die den Unterricht störenden Kinder und Jugendlichen beschäftigt werden, üblicherweise damit, dass sie jahrelang abschreiben²¹⁴. Dies ist gerade für Lese- und Schreibschwache äußerst problematisch, denn „solche Situationen stellen nicht nur keine Lernsituationen für die Schülerinnen und Schüler dar, sondern fördern Vermeidungsstrategien und mangelndes Selbstbewußtsein²¹⁵“.

Ein weiterer Mangel an Passung ist auch daran zu erkennen, dass das Einüben der Lesetechniken in Grundschulen oft vor den Leseinhalten rangiert, mit der Folge, dass viele Angebote die Kinder nicht zu motivieren vermögen²¹⁶. Vieles spreche auch dafür, dass insgesamt im Anfangsunterricht zu wenig auf die Lernbedürfnisse der Kinder eingegangen wird und zu wenig Angebote vorhanden sind, die bei Kindern Lesebegeisterung auslösen können²¹⁷.

Ein gravierendes strukturelles Problem besteht darin, dass die Grundlagen im Lesen und Schreiben in den ersten beiden Klassen gelegt und danach von Seiten der Schule kaum noch Unterstützung geboten wird, den Schriftspracherwerb in

²⁰⁹(vgl. BERTAU (2001), S. 21)

²¹⁰(vgl. KRETSCHMANN et ali (1990), S. 73)

²¹¹(vgl. ebd., S. 73)

²¹²(vgl. ebd., S. 73)

²¹³(FÜSSENICH (1995), S. 132)

²¹⁴(vgl. ebd., S. 132)

²¹⁵(ebd., S. 132)

²¹⁶(vgl. KRETSCHMANN et ali (1990), S. 25)

²¹⁷(vgl. ebd., S. 29)

Ruhe von neuem zu lernen²¹⁸. „Krass formuliert kann man sagen: Das einzige Angebot der Schule besteht darin, die Klasse zu wiederholen und im selben Tempo noch einmal alles von neuem mitzumachen²¹⁹“. Also schaffen solche Kinder am Beginn ihrer schulischen Ausbildung den Einstieg in die Kulturtechniken nicht, aus welchen Gründen auch immer, dann müssen sie normalerweise erst die gesamte Schulzeit durchlaufen, ehe sie in den Alphabetisierungskursen der Erwachsenenbildung erneut ein institutionalisiertes Angebot erhalten²²⁰.

„Es wäre sicher günstiger für den Schulerfolg und die sich anschließende berufliche Bildung, während der Schulausbildung nochmals die Möglichkeit der Vermittlung elementarer schulischer Kenntnisse vorzusehen²²¹“. Doch bisher werden Schüler, die in den ersten beiden Schuljahren nicht Lesen und Schreiben gelernt haben, wie HEINZ schreibt, oft bis zum Ende ihrer Schulzeit praktisch „mitgezogen“, ohne daß sie ein ausreichendes Förderangebot erhalten²²².

Die einzige Alternative, die von Schulen durchgeführt wird, ist eine Überweisung in Förderschulen. Laut Biographieanalysen wurde dies von den Befragten aber eher als eine Strafmaßnahme gewertet und nicht als Hilfe angesehen und führte daher zu individueller Resignation gegenüber den Leistungsanforderungen der Schule²²³.

Damit wurde ein weiteres Problem angesprochen: die Selektion des deutschen dreigliedrigen Schulsystems. Während die Befürworter der bisherigen Gliederung anführen, dass gravierende Lese- und Schreibdefizite keine eindeutigen wissenschaftlichen Beweise für Probleme im Schulsystem sind, beharren die Gegner darauf, dass die frühe Sortierung nach Schulformen das „Grundübel des deutschen Schulsystems“ ist²²⁴. „Lesen und Schreiben werden aufgrund der Sanktions- und Selektionsmechanismen des Schulsystems zu angstausslösenden Pflichten, die man nur unter Zwang ausführt oder denen man sich soweit wie möglich entzieht. Nach individuell unterschiedlich langer Zeit werden die bei der

²¹⁸(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 11)

²¹⁹(ebd., S. 11)

²²⁰(vgl. KRAMER (1997), S. 26)

²²¹(MITTAG zit. nach KRAMER (1997), S. 26)

²²²(vgl. KRETSCHMANN et al (1990), S. 14)

²²³(vgl. EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 10)

²²⁴(vgl. RÖSSLER zit. nach KOCH zit. nach BÖGELEIN (2007), S. 20)

Schulentlassung vorhandenen minimalen Kenntnisse der Betroffenen dann mehr oder weniger schnell vergessen²²⁵.“

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schule zwar nicht direkter Verursacher von Analphabetismus ist, sie aber bei bestimmten familiären Voraussetzungen sein Entstehen fördert bzw. diesem Prozess kaum etwas entgegen setzt²²⁶. So findet ein „Schulversagen“ statt. RUX gibt diesem eine doppelte Bedeutung, welche vor dem Hintergrund der vorigen Diskussion schlüssig scheint:

- „Schulversagen im Sinne von individuellem Mißerfolg ist das Schicksal jener Menschen, die als Kinder, Jugendliche oder Erwachsene Analphabeten sind oder bleiben.²²⁷“
- „Schulversagen ist zugleich die Benennung eines hauptsächlichen Grundes für diesen Mißerfolg: Unser öffentliches Schulwesen wurde und wird den Bedürfnissen einer kleinen und vernachlässigenswert erscheinenden Gruppe nicht gerecht. Die Schule selbst ist es, die versagt²²⁸.“

3.5 Selbstbild

Auch ein negatives Selbstbild kann die Entstehung eines Analphabetismus fördern. Wie schon in Kapitel 3.2 angedeutet wurde, entsteht ein negatives Selbstbild vor allem im Elternhaus. Negative Erfahrungen in der Schule kommen dann verstärkend hinzu. Dies soll im folgenden kurz näher erklärt werden.

Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb leben oft in Familien, in denen finanzielle Not und schwierige Familienverhältnisse herrschen²²⁹. Aufgrund dieser häuslichen Umgebung können diese Kinder ein mangelndes Selbstwertgefühl und ein geringes Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten

²²⁵(EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 10)

²²⁶(vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF (1989), S. 17)

²²⁷(RUX (1995), S. 215)

²²⁸(ebd., S. 215)

²²⁹(vgl. FÜSSENICH (1995), S. 129)

entwickeln²³⁰. Bereits in der frühen Kindheit haben sie keine Möglichkeit, so FÜSSENICH, eine auf Selbstvertrauen aufbauende Lerngeschichte zu entwickeln: „Sie zeigen schon als Kleinkinder Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsrückstände²³¹“.

Wenn sie dann mit einer negativen Selbsteinschätzung und einem mangelnden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eingeschult werden, erleben sie schnell, dass die meisten anderen Kinder besser den schulischen Anforderungen entsprechen, sich mehr zutrauen und auch schneller sind²³². Das Zusammenspiel zwischen Familiensituation, individuellen Voraussetzungen und den schulischen Anforderungen, führe dazu, dass diese Kinder bereits in den Anfangsklassen Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen²³³. So können schnell Lernblockaden entwickelt werden, die sich in Unaufmerksamkeit, Apathie oder permanenten Störverhaltens bemerkbar machen können²³⁴.

FUCHS-BRÜNINGHOFF ergänzt: „Fest steht, daß sich Jugendliche, die die Schule mit einem negativen Selbstbild und mit einem Defizit an Kenntnissen verlassen, anschließend in ihrem Leben ein Arrangement suchen, so daß sie mit diesen Defiziten leben können. Sie gehen Abhängigkeiten ein, von denen sie sich hinterher, wenn sie als Erwachsene lesen und schreiben lernen, wieder befreien müssen²³⁵“. Darunter ist zu verstehen, dass sie nach der Schule schriftsprachliche Situationen vermeiden und jeglichen Schriftverkehr über eine Vertrauensperson laufen lassen. Dies trägt wieder dazu bei, dass bereits erlerntes wieder verlernt werden kann. Die Gefahr eines sekundären Analphabetismus ist groß.

3.6 Gesellschaft/Wandel der Gesellschaft

Wenn man Analphabetismus über die Gesellschaft definieren muss und feststeht, dass die Anforderungen der Gesellschaft an einen alphabetisierten Menschen einem Wandel unterliegt, so ist klar, dass die Gesellschaft einen wesentliche

²³⁰(vgl. FÜSSENICH (1995), S. 129)

²³¹(ebd., S. 129)

²³²(vgl. FÜSSENICH zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 49)

²³³(vgl. ebd., S. 49)

²³⁴(vgl. FÜSSENICH (1995), S. 130)

²³⁵(FUCHS-BRÜNINGHOFF (1989), S. 17)

Anteil an der Entstehung von Analphabetismus trägt. Sie definiert ihn nicht nur. Durch ihren Wandel und neue Ansprüche werden (neue) Analphabeten produziert. Somit steigen die Erwartungen der Gesellschaft oder zumindest der Wirtschaft an den Grad der Schriftsprachbeherrschung. Liegen die individuellen Kenntnisse niedriger als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Das heißt, dass die gesellschaftlichen Normen nicht der Grund sind für die nicht ausreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten des Einzelnen. Durch sie wird jedoch der Definitionsrahmen für den Begriff funktionaler Analphabet festgelegt. Somit können veränderte Anforderungen in der Gesellschaft summa summarum zu mehr funktionalen Analphabeten führen.

Drecol und Müller sind sogar der Auffassung, dass das Problem des Analphabetismus *ausschließlich* „aus einem sozialen Missverhältnis zwischen objektiven Fähigkeitserfordernissen und individueller Ausstattung durch gesellschaftlich organisierte Bildungsprozesse“ resultiert und nicht in den Betroffenen begründet liegt²³⁶. Die Schwierigkeit für funktionale Analphabeten zur Teilhabe in unserer Gesellschaft wird schon dadurch erschwert, dass z.B. schriftliche Ankündigungen von Veranstaltungen nicht aufgenommen werden können und sie ausschließlich auf mündliche Informationen angewiesen sind²³⁷. Auch der Zugang zu weiteren textbasierten Informationen im Internet oder in den Printmedien bleibt Lese- und Schreibschwachen ebenfalls verwehrt²³⁸.

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung dieser Medien werden lese- und schreibschwache Menschen von einem wichtigen Bereich unserer Informationsgesellschaft ausgeklammert²³⁹. Dies hat Einschränkungen sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich zur Folge²⁴⁰. Reichte es früher seinen eigenen Namen zu schreiben, so ist das gesellschaftliche Leben heute durchdrungen vom schriftsprachlichen System: „Hinweis- und Verkehrsschilder, Dialogfelder in Automaten, Zeitungen, Bücher, Wahlzettel,

²³⁶(vgl. DRECOLL/MÜLLER zit. nach JENSEN (2007), S. 27)

²³⁷(vgl. LINDE (2001), S. 42)

²³⁸(vgl. ROTH (2001), S. 16; vgl. HARTING zit. nach ROTH (2001), S. 14)

²³⁹(vgl. ROTH (2001), S. 16)

²⁴⁰(vgl. ROTH (2001), S. 16)

Gebrauchsanweisungen, Führerschein, die Vertragsunterzeichnung oder Informationen über geeignete Bildungsangebote, etc.²⁴¹“.

Eine weitere Hürde für Analphabeten ergibt sich, KRAMER zufolge, dadurch, dass Sprache als Bestandteil von Berufsbildung einen Bedeutungswandel erfährt²⁴². Sie werde immer wichtiger²⁴³: „Prozesse der Kommunikation mit der Maschine, das Erstellen oder Lesen von verschriftlichten Plänen und Bedienungsanleitungen und die Arbeit mit Computerprogrammen gehören unmittelbar zur Facharbeit²⁴⁴“. Die Brisanz zeige sich darin, dass sich ohne ausreichende Schriftsprachkompetenz eine sinnvolle berufliche Qualifizierung auf dem heutigen Niveau der technologischen Entwicklung wohl kaum erreichen würde²⁴⁵.

Diese steigenden Qualifikationsanforderungen seien bedingt durch den Einsatz neuer Techniken sowie weiterreichender Organisations- und Strukturveränderungen in den Betrieben, mit der unmittelbaren Folge, dass es Analphabeten immer schwerer haben, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden²⁴⁶. Die Zahl der Arbeitsplätze, für die geringe Lese- und Schreibkenntnisse vorausgesetzt werden, nimmt immer mehr ab²⁴⁷.

Gleichzeitig „[...] ist es typisch für Zeiten hoher Arbeitslosigkeit, dass die Anforderungen an die Einstiegsvoraussetzungen höher geschraubt werden²⁴⁸“, so DÖBERT und HUBERTUS. Daraus resultierend steigen die Erwartungen der Gesellschaft oder zumindest der Wirtschaft an den Grad der Schriftsprachbeherrschung²⁴⁹. Solche Qualifikationsanforderungen sind in modernen Industriestaaten nicht nur hoch, sie werden auch in Zukunft – soweit erkennbar – weiter steigen, so dass Menschen ohne Lese- und Schreibkundigkeit am Arbeitsmarkt chancenlos bleiben²⁵⁰.

²⁴¹(STARK und DIE zit. nach LINDE (2001), S. 42)

²⁴²(vgl. KRAMER (1997), S. 18)

²⁴³Zu den genauen Anforderungen an die Schriftsprachkompetenz in der Berufsausbildung kommt es in Kapitel 5.3.

²⁴⁴(KRAMER (1997), S. 18)

²⁴⁵(vgl. MÜLLER zit. nach KRAMER (1997), S. 19)

²⁴⁶(vgl. LAMMERT zit. nach KRAMER (1997), S. 24)

²⁴⁷(vgl. Kapitel 3.6)

²⁴⁸(DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 54)

²⁴⁹(vgl. Kapitel 5.3)

²⁵⁰(vgl. KRAMER (1997), S.29)

Ein weiterer Aspekt ist, dass nach Erfahrungen von Hamburger Alphabetisierungsexperten immer mehr junge Menschen schon kurz nach Beendigung der Schulzeit kaum noch in der Lage sind, zu lesen und zu schreiben²⁵¹. Diese „Computergeneration“ habe oft große Schwierigkeiten mit dem geschriebenen Wort, weil elektronische Medien die Schriftsprache scheinbar überflüssig machten²⁵². Wer also nach der Schule seine Informationen nur noch über elektronische Medien beziehe, habe dann bald überhaupt keine Erfahrungen mehr mit der Schriftsprache²⁵³. Durch so eine Unkundigkeit im Lesen und Schreiben sind sie später von allen schriftlichen Informationen und Ausdrucksmöglichkeiten abgeschnitten und dadurch in ihrem Aktionsradius in einem solchen Ausmaß eingeschränkt und isoliert, dass man hier von einer „sozialen Beeinträchtigung“ sprechen kann²⁵⁴. Das hat wiederum eine negative Auswirkungen auf die persönliche und die berufliche Weiterentwicklung (s.o).

Und es führt zu gesellschaftlicher Stigmatisierung, da Betroffene bei Bekanntwerden in „ihrer Akzeptanz bedroht“ sind und bei Interaktionen darum fürchten müssen, „nicht mit der gleichen Würde“ behandelt zu werden wie Personen, die das Stigma nicht besitzen²⁵⁵. „Sie werden durch einen gesellschaftlichen Zuschreibungsprozeß herabqualifiziert und ausgegrenzt“²⁵⁶²⁵⁷.

Analphabetismus äußert sich zusammenfassend also als Problem des einzelnen, ist aber (mitunter) gesellschaftlich verursacht und wird zunehmend zum Problem für die Gesellschaft. „Alphabetisierung muß [...] als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden. Das heißt: Wirtschaft, Politik, Bildung und Verwaltung müssen sich die Verantwortung teilen. Wenn alle miteinander kooperieren, besteht eine realistische Chance, das Problem Analphabetismus zu lösen“²⁵⁸.

²⁵¹(vgl. DIE BERUFSBILDENDE SCHULE zit. nach KRAMER (1997), S. 16)

²⁵²(vgl. ebd., S. 16)

²⁵³(vgl. ebd., S. 16)

²⁵⁴(vgl. KERPAL (1999/2000), S. 12)

²⁵⁵(vgl. ebd., S. 12)

²⁵⁶(KERPAL (1999/2000), S. 12)

²⁵⁷Dies passiert z.B. indem sie als „dumm“ betrachtet werden (siehe Kapitel 3.1)

²⁵⁸(FUCHS-BRÜNINGHOFF (1989), S. 15)

4 Risikogruppen

„Die Gruppe der funktionalen Analphabeten ist heterogen, was unglaublich klingt: es gibt den Akademiker, der mit Hilfe eines fotografischem Gedächtnisses und der Unterstützung seiner Frau durch das Studium kam; die Unternehmerin, die ihr Handicap verbergen kann, weil sie eine Sekretärin hat; den Facharbeiter, der die Schreiarbeiten delegieren kann; sowie die Arbeitslosen, Aussiedler und die jungen Berufseinsteiger, die an den gesellschaftlichen Mindestanforderungen gescheitert sind²⁵⁹“.

Dennoch lassen sich bestimmte Risikogruppen ausmachen, aus denen besonders häufig Analphabeten hervorgehen. Dazu sind vor allem folgende Personengruppen zu nennen:

- Sozial Benachteiligte
- Menschen mit Migrationshintergrund
- Menschen mit (geistiger) Behinderung

Im folgenden werden diese Risikogruppen einzeln erläutert.

4.1 Sozial Benachteiligte

Trotz der Heterogenität der Gruppe der funktionalen Analphabeten, wird in der Literatur deutlich darauf hingewiesen, dass sozial Benachteiligte besonders häufig betroffen sind und daher zur Risikogruppe zählen. Die quantitativen Ausmaße des Themas sind zwar noch unscharf²⁶⁰, dennoch zeige sich laut JENSEN ein Bild problematischer Bildungsarmut und das, obwohl Deutschland gleiche Bildungschancen für alle verspricht²⁶¹.

²⁵⁹(JENSEN (2007a), S. 26)

²⁶⁰Den Anteil von Analphabeten an den Sozial Benachteiligten zu schätzen ist deshalb schwierig, „weil die Selbstauskunft der Befragten nicht unbedingt zuverlässig ist (Verleugnung, Verdrängung)“ (KLOAS zit. nach KRAMER (1997), S. 23)

²⁶¹(vgl. JENSEN (2007), S. 27a)

Als Beweis für die Benachteiligung dieser Risikogruppe werden häufig die Länder vergleichenden PISA-Studienergebnisse und Vergleiche von Schulabschlüssen von Jugendlichen mit denen ihrer Eltern sowie deren Berufe genannt, welche belegen, dass Bildung sozial vererbt wird²⁶². Aus diesen Erkenntnissen wird gefolgert, dass bei Analphabeten die finanzielle Armut in der Familie einen nicht zu unterschätzenden negativen Einfluss ausübte²⁶³, welcher bis ins Erwachsenenalter nachwirke. Folgt man LINDE in ihrer Einschätzung des Durchschnittsteilnehmers eines Alphabetisierungskurses, so kann man übereinstimmend feststellen, dass sich eine prekäre finanzielle Situation im Kindesalter zusammen mit einer schlechten schulischen Bildung deutlich negativ auf die spätere Situation als Erwachsener auswirken²⁶⁴.

Der Bildungsabschluss stellt einen wichtigen Aspekt der Armutsgefährdung dar, denn sowohl der schulische als auch der berufliche Abschluss weist einen deutlichen Zusammenhang mit der Bedrohung durch Armut auf²⁶⁵. 24% der Menschen ohne Schulabschluss seien durch Armut gefährdet, aber nur 15% der Personen mit Hauptschulabschluss, so BÖGELEIN²⁶⁶, und folgert daraus: „Je höher der Abschluss ist, desto geringer ist die Armutsgefährdungsquote. Die Bedrohung durch Armut nimmt zu, wenn die formale Qualifikation niedrig ist²⁶⁷“.

Bezogen auf die Zielgruppe dieser Arbeit, die jungen Analphabeten, bedeutet dies, gravierendes. Im Schnitt verlassen schließlich etwa 80.000 SchülerInnen eines Jahrgangs die Schule ohne Schulabschluss²⁶⁸. Angesichts einer hohen Bedeutung eines Schulabschlusses für die berufliche Ausbildung, bedeutet es, dass alle diejenigen, die ein solches Niveau nicht erreichen von hohen Risiken bedroht sind²⁶⁹. So werden sie auch mit finanziellen Sorgen rechnen müssen. In Bezug auf ihre finanziellen Möglichkeiten ergibt sich ein „Teufelskreis“, den sie nur schwer durchbrechen können²⁷⁰:

²⁶²(vgl. JENSEN (2007a), S. 27)

²⁶³(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 41)

²⁶⁴(vgl. ebd., S. 41)

²⁶⁵(vgl. ebd., S. 40)

²⁶⁶(vgl. ebd., S. 40)

²⁶⁷(BÖGELEIN (2007), S. 40)

²⁶⁸(vgl. JENSEN (2007b), S. 432)

²⁶⁹(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 34)

²⁷⁰(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 69)

„Durch ihre familiären Verhältnisse geprägt²⁷¹ und in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, ist es ihnen nicht möglich Bildungsabschlüsse zu erreichen, die ihnen Berufswege eröffnen würden, um ihre finanzielle Situation zu verbessern.[...] Sie haben keine Chancen auf einen Ausbildungsplatz und so auch keine Perspektive ihre finanzielle Situation in den Griff zu bekommen oder gar zu verbessern. Häufig können sie, wenn überhaupt, beruflich nur Anlern- oder Hilfstätigkeiten ausüben, die im Zuge wirtschaftlicher Verschlechterung schnell wegfallen. Viele Analphabeten leben deshalb von finanziellen Zuwendungen des Staates. Dies wirkt sich, wie schon in ihrer Kindheit, auch auf ihre Kinder aus. Sie leben wie ihre Eltern in finanzieller Armut und besitzen wenig ökonomisches Kapital – all die negativen Faktoren, die durch finanzielle Armut entstehen werden voll wirksam²⁷²“.

DÖBERT und HUBERTUS sind auch der Auffassung, dass man tendenziell sagen kann, dass in sozial schwachen Familien eher die Gefahr besteht, dass der Grundstein zum späteren Analphabetismus gelegt wird²⁷³. Doch ergänzen sie dazu, dass man nicht vergessen darf, dass es nicht nur um ein geringes Haushaltseinkommen geht, sondern auch andere Faktoren zur Entstehung beitragen (vgl. Kapitel 3)²⁷⁴.

4.2 Menschen mit Migrationshintergrund

An dieser Stelle soll die Risikogruppe der Menschen mit Migrationshintergrund näher beleuchtet werden. Dies ist von Nöten, weil diese Gruppe häufig betroffen ist, aber auch, weil sie wesentliche Unterschiede gegenüber der Gruppe der deutschen funktionalen Analphabeten aufweist. Dabei ist auch diese Gruppe äußerst heterogen²⁷⁵.

²⁷¹(siehe Kapitel 3.2)

²⁷²(BÖGELEIN (2007), S. 69)

²⁷³(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 9)

²⁷⁴(vgl. ebd., S. 9)

²⁷⁵Es lassen sich sowohl primäre, sekundäre und funktionale Analphabeten finden, als auch Menschen, die die Schriftsprache perfekt beherrschen. Diese Unterschiede sind sowohl in individuellen Ursachen zu suchen, als auch abhängig vom Herkunftsland und der Einwanderungssituation.

Zum einen unterscheiden ausländische funktionale Analphabeten sich von den deutschen in der Tatsache, dass es sich bei ihnen häufig um totale Analphabeten handelt (siehe Kapitel 1.1)²⁷⁶. Ein weiterer Unterschied ist, dass es sich bei Kindern und Jugendlichen oft um so genannte „Seiteneinsteiger“ handelt, also um ausländische Kinder und Jugendliche, die den ersten Teil ihrer Kindheit oder Jugend im Heimatland ihrer Eltern verbracht haben und irgendwann ohne irgendwelche deutschen Sprachkenntnisse in das deutsche Schulwesen aufgenommen werden müssen²⁷⁷.

Das bedeutet, dass sie, selbst wenn sie in ihrem Heimatland schon eine Schule besucht haben sollten, sie in in Deutschland tatsächlichen primären Analphabeten zuzuordnen sind. Und dass, obwohl sie bezogen auf ihre Muttersprache nicht als primäre Analphabeten angesehen werden müssten²⁷⁸.

Ihnen droht, wenn sie nicht ganz gezielt in der deutschen Schule gefördert werden, das Schicksal eines doppelten Analphabetismus: sowohl in der Muttersprache (sekundärer Analphabetismus) als auch in der Sprache des Gastlandes, in dem sie möglicherweise ihr ganzes weiteres Leben verbringen werden²⁷⁹.

Häufig findet bei SeiteneinsteigerInnen ein „Zerreißen der Grundschulzeit“ statt. Darunter versteht BERTAU, dass solche Kinder zur Einschulung ins Herkunftsland zu Verwandten gebracht werden und später zurückgebracht und auf eine deutsche Schule geschickt werden²⁸⁰. Betreffende Eltern versuchen so eine Bindung zum Herkunftsland mit seiner Kultur und seiner Sprache aufzubauen²⁸¹.

„Dieses nachvollziehbare Verhalten ist für die Kinder äußerst problematisch. Abgesehen von den seelischen Belastungen, die ein Herausreißen aus der gewohnten Umgebung mit sich bringt, wird grundsätzlich ihre wenig stabile Zweisprachigkeit weiter destabilisiert. Für

²⁷⁶Davon sind besonders häufig Frauen betroffen, da sie in ihrem Herkunftsland nicht selten überhaupt keine Schule besuchen durften und somit auch in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert sind.

²⁷⁷(vgl. RUX (1995), S. 220)

²⁷⁸(vgl. ebd., S. 220)

²⁷⁹(vgl. ebd., S. 220)

²⁸⁰(vgl. BERTAU (2001), S. 18)

²⁸¹(vgl. ebd., S. 18)

einen gelingenden Schriftspracherwerb ist dies eine sehr problematische Ausgangslage²⁸².

Funktionale Analphabeten mit Migrationshintergrund, die die deutsche Schule durchlaufen haben, ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben zu erlangen, sind durch die PISA-Studien etwas mehr ins öffentliche Interesse gerückt. Von den Untersuchungen kann nämlich abgeleitet werden, dass gerade Schüler/innen mit Migrationshintergrund, als auch solche aus den unteren Schichten²⁸³, stärker von funktionalem Analphabetismus betroffen sind als Kinder und Jugendliche aus der Mittelschicht und ohne Migrationshintergrund²⁸⁴. Im Vergleich mit anderen Teilnehmerstaaten stellte PISA 2006 heraus, dass der migrationspezifische Kompetenzunterschied in Deutschland sich zu den Vorjahren zwar verbessert hatte, im Vergleich zu anderen Ländern aber immer noch groß sei, dies betreffe besonders die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die durch einen deutlich unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Status gekennzeichnet sind und in denen die Landessprache unterdurchschnittlich häufig verwendet wird²⁸⁵.

Jugendliche aus finanziell besser gestellten Elternhäusern, welche bildungsnah sind und in denen viel Deutsch gesprochen wird, schnitten in PISA deutlich besser ab, lagen im Vergleich zu den anderen Ländern trotzdem deutlich zurück²⁸⁶. Daraus kann man schlussfolgern, dass schlechtere Schulleistungen von MigrantInnen nicht einseitig in ihrer Familiensituation und den Sprachkenntnissen gesehen werden dürfen. Auch die Rolle der Schule als Determinante eines Schul(miss)erfolgs darf vergessen werden, auch nicht in Münster²⁸⁷.

So wird auch in diesem Zusammenhang, wie schon in Kapitel 3.4, das deutsche (dreigliedrige) Schulsystem häufig kritisiert. GOMOLLA z.B. arbeitete drei Komplexe aus, welche seiner Meinung nach an einer Diskriminierung von Migrantenkinder im Schulsystem ursächlich beteiligt sind²⁸⁸.

²⁸²(BERTAU (2001), S. 18)

²⁸³(Siehe Kapitel 4.1)

²⁸⁴(vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM zit. nach HOLLING (2006), S. 16)

²⁸⁵(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 29)

²⁸⁶(vgl. ebd., S. 29)

²⁸⁷(vgl. HOLLING (2006), S. 36)

²⁸⁸(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 22)

Erstens hätte es die Politik versäumt, die Bildungsinstitutionen in Deutschland an eine migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Pluralisierung²⁸⁹ anzupassen. Zweitens seien die Maßnahmen zur Erhaltung einer homogenen²⁹⁰ Schülerschaft als Diskriminierung anzusehen.

Drittens beeinflussen institutionelle Arbeitsweisen das Handeln von Individuen und dort seien defizitorientierte Handlungsansätze noch sehr verwurzelt²⁹¹. So werden die Selektionen nach Schultypen von vielen als Stigmatisierung gesehen, zumal sie mit einem Mangel an Perspektive verbunden sind, der zu Resignation führen kann²⁹². AUERNHEIMER weist z.B. darauf hin, dass sich eine „Ansammlung schwacher, misserfolgsorientierter Schüler leistungsmindernd“ auswirkt²⁹³. Durch die Trennung der Schüler nach Schulformen wird eine soziale Zuschreibung verfestigt²⁹⁴.

Selektionen treffen Kinder mit Migrationshintergrund stärker, da zur Schichtzugehörigkeit als Selektionsfaktor²⁹⁵ noch die sprachliche Sozialisation als Belastungsfaktor hinzukommt. Defizite im Sprachbereich wirken sich auf die Lesekompetenz aus und damit direkt auf die Leistungsmöglichkeiten in anderen Schulfächern²⁹⁶. Auch hier greife das Schulsystem wegen seiner Strukturen nicht regulierend ein: „Die zu frühe formale Trennung der Schüler nach der 4. Klasse, lässt den Migrantenkindern keine Gelegenheit ungünstigere Eingangsvoraussetzungen gegenüber anderen Kindern mit passenderem kulturellem Kapital auszugleichen. Schüler mit Migrationshintergrund sind an Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen um mehr als das Doppelte überrepräsentiert. [...] Ausländische Schüler erreichen im deutschen Schulsystem seltener einen höheren Schulabschluss oder einen Berufsabschluss²⁹⁷.“

Auf die Besonderheiten von Flüchtlingskindern und AsylbewerberInnen kann aufgrund der Komplexität der Thematik und der quantitativen Beschränktheit dieser Arbeit leider nicht mehr eingegangen werden.

²⁸⁹Das Schulsystem zielt auf monokulturelle und monolinguale Schülerschaft ab.

²⁹⁰Dies wird durch Selektionen nach Schultypen erreicht.

²⁹¹(vgl. GOMOLLA zit. nach BÖGELEIN (2007), S. 22)

²⁹²(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 18)

²⁹³(vgl. ebd., S. 18)

²⁹⁴(vgl. ebd., S. 18f.)

²⁹⁵(vgl. ebd., S. 20)

²⁹⁶(vgl. ebd., S. 20)

²⁹⁷(ebd. S. 20f.)

4.3 Menschen mit geistiger Behinderung

An dieser Stelle geht es um Menschen, die (ausschließlich) aufgrund organischer Störungen in ihrem Schriftspracherwerb eingeschränkt sind. Neben denen, deren Grad der Behinderung es unmöglich macht die Schriftsprache zu erlernen, gibt es auch solche, die es durchaus (wenn auch eingeschränkt) erlernen können.

Was die Menschen mit geistigen Behinderungen von den „regulären“ funktionalen Analphabeten unterscheidet, ist die Tatsache, dass ihre Lebenssituation im Allgemeinen durch eine starke Bindung an das Elternhaus oder andere Bezugspersonen geprägt wird, welche durch fehlende Schriftsprachkompetenzen noch verstärkt wird²⁹⁸. Doch auch sie sind durch schlechte Perspektiven auf dem regulären Arbeitsmarkt geprägt, was sich dann zusätzlich zur Betreuung oft negativ auf die Motivation, das Lesen und Schreiben zu erlernen, auswirkt²⁹⁹. „Um das eigene Selbstwertgefühl zu stärken, die Lebensqualität zu verbessern und um behinderte Menschen besser in die Gesellschaft zu integrieren, kann das Lesen- und Schreibenlernen für diese Menschen von besonderem Erfolg sein³⁰⁰“

Für diese Zielgruppe gibt es spezielle Lese- und Schreibkurse, die insbesondere Ziele wie gesellschaftliche Integration und Persönlichkeitsstärkung verfolgen³⁰¹. Da die Art der Behinderung sowohl Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Kompetenzen als auch auf die Lernfähigkeit hat und diese somit sehr unterschiedlich sind, sind auch die Lerngruppen für geistig behinderte Menschen sehr heterogen³⁰².

In der folgenden Arbeit bleibt diese Gruppe aufgrund der genannten Unterschiede zu dem Gros der Zielgruppe der jungen funktionalen Analphabeten unberücksichtigt.

²⁹⁸(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 69)

²⁹⁹(vgl. ALFA-FORUM zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 69)

³⁰⁰(DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 69)

³⁰¹(vgl. HÜBNER (2004), S. 74)

³⁰²(vgl. ebd., S. 75)

5 Junge Analphabeten als besondere Zielgruppe

In der Literatur ist man sich einig, dass es sich bei Jugendlichen und jungen erwachsenen Analphabeten³⁰³ um eine besondere Zielgruppe handelt, welche sich erheblich von der (älteren) Erwachsenen unterscheidet. Trotzdem werden sie in der Praxis erst seit kurzem als gesonderte AdressatInnengruppe für die Bekämpfung des Analphabetismus in den Blick genommen, obwohl es vereinzelt einige Maßnahmen und Ansätze gibt³⁰⁴. Dies könnte daran liegen, dass über das Ausmaß junger Analphabeten wenig bekannt ist und diese für Alphabetisierungsmaßnahmen schwer zu erreichen sind. Dies und weitere Besonderheiten dieser Zielgruppe sollen im folgenden näher beleuchtet werden.

Dazu muss zuerst eine Definition der Zielgruppe des hier verwendeten Begriffes „junge Analphabeten“ erfolgen, um die Zielgruppe einzugrenzen. Anschließend werden allgemeine Besonderheiten dieser Gruppe dargestellt und deren Bedeutung für die Alphabetisierungspraxis herausgestellt. Dazu zählen insbesondere die „Schulnähe“ und die Entwicklungsaufgaben (speziell das Selbstbild und der Eintritt in das Erwerbsleben) dieser Altersgruppe, welche gesondert beleuchtet werden. Danach werden die Anforderungen der Wirtschaft an einen Schulabgänger untersucht und mit den Kompetenzen junger Analphabeten verglichen. Zum Schluss wird nach einem möglichen „Verbleib junger Analphabeten ohne Ausbildungs- oder Arbeitsstelle“ in den Maßnahmen gesucht.

5.1 Junge Analphabeten – eine Definition

Die Findung einer Zeitspanne, um darüber die Phase „junge Analphabeten“ zu definieren, gestaltet sich als schwierig, da man entweder bestimmte Alterswerte festlegen muss oder aber diese anhand von qualitativen Merkmalen (z.B. entwicklungspsychologischen Kriterien) bestimmt³⁰⁵.

³⁰³An dieser Stelle soll noch einmal daran erinnert werden, dass die Begriffe „Jugendlicher“ und „junger Erwachsener“ in dieser Arbeit synonym verwandt werden.

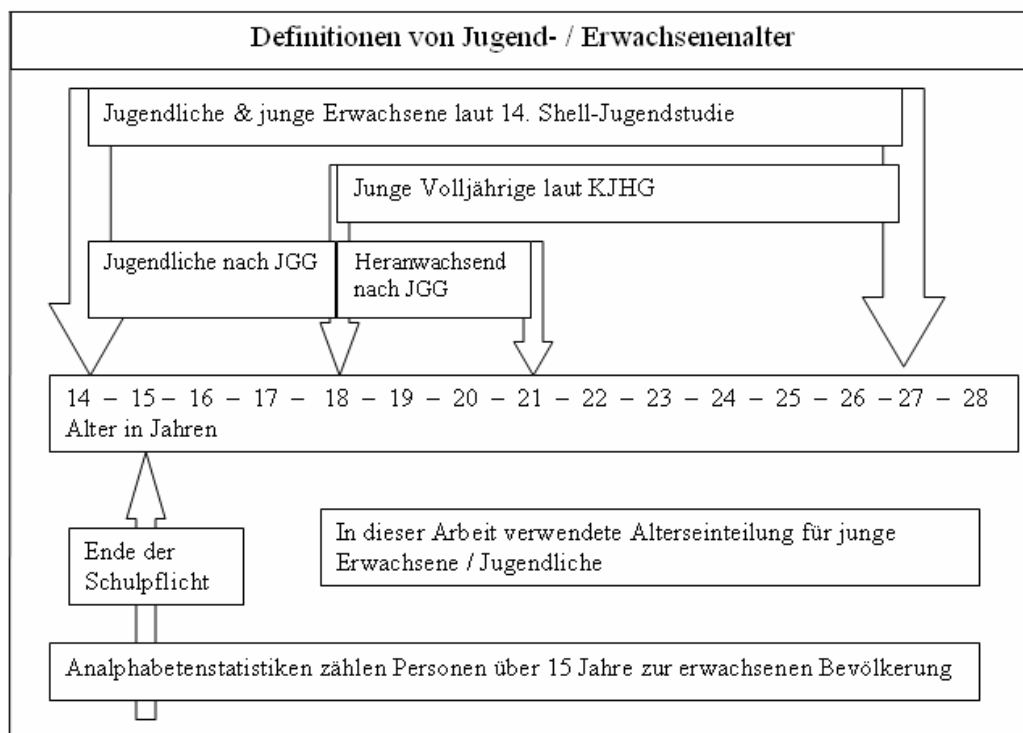
³⁰⁴(vgl. LINDIG (2008), S. 22)

³⁰⁵(vgl. SEBASTIAN (2006), S. 26)

Dabei gibt es zahlreiche Definitionen, z.B. die nach dem deutschen Recht, die die Phase des „Jugendlichen“ auf eine Spanne zwischen vierzehn bis noch nicht achtzehn Jahre bestimmt³⁰⁶, gefolgt von der Phase des „Heranwachsenden“, welche bis einschließlich zwanzig Jahre definiert wird³⁰⁷.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) unterscheidet weiter zwischen jungen Volljährigen („wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist“) und jungen Menschen („wer noch nicht 27 Jahre ist“)³⁰⁸. Einige quantitative Definitionsmöglichkeiten finden sich übersichtlich in der folgenden Abbildung.

Abbildung 1: Definitionen von Jugend-/Erwachsenenalter



Quelle: SEBASTIAN

(2006), S. 27

In der vorliegenden Arbeit werden angelehnt an SEBASTIAN junge Analphabeten als Altersgruppe von Sechzehn bis einschließlich sechsundzwanzig festgelegt. Die untere Grenze wird markiert, weil man davon ausgehen kann, dass

³⁰⁶(vgl. § 1 Absatz 2 JGG (vgl. Jugendgerichtsgesetz))

³⁰⁷(vgl. § 1 Absatz 2 JGG (vgl. Jugendgerichtsgesetz))

³⁰⁸(vgl. SEBASTIAN (2006), S. 26)

der Großteil der Jugendlichen, die die Schule – mit oder ohne Abschluss – verlassen, ca. fünfzehn bis sechzehn Jahre alt ist³⁰⁹. Auch werden sie ab diesem Alter in vielen Definitionen von Analphabetismus miteinbezogen (siehe z.B. IALS-Studie in Kapitel 2.1). Einer der Gründe, weshalb die Obergrenze hier mit siebenundzwanzig Jahren so hoch angesetzt wird, liegt in der Ausweitung der Jugendphase³¹⁰ (siehe Kapitel 5.2.2), welcher schon in dem Begriff „junger Erwachsener“ angedeutet wird³¹¹. Darüber hinaus erscheint diese Definition an dieser Stelle am sinnvollsten, da die Einrichtungen in Münster und die Jugendberufshilfe sich am KJHG orientieren.

5.2 Besonderheiten junger Analphabeten

„Jugendliche und Heranwachsende mit gravierenden Grundbildungsdefiziten gelten als Gruppe, die besonders schwer für eine nachholende Alphabetisierung zu gewinnen sind. [...] SozialarbeiterInnen aus dem Arbeitsfeld Jugendberufshilfe berichten von distanzierten Haltungen der Betroffenen, zum Teil kann das eine „Null-Bock“- Haltung bezogen auf schulisch eingefärbte Lernangebote sein, oder die Jugendlichen gehen den SozialarbeiterInnen gegenüber offensiv mit ihrem Handicap um, verdrehen es in das Gegenteil und sagen: „Ich kann das nicht, aber ich brauch das nicht, füll du mir das Formular aus!“ Sie versuchen das Defizit in eine Lebenshaltung umzuwandeln: ein Bestreben, dem Stigma durch Umdeutung zu entgehen; ein Versuch, die Situationen zu beherrschen, aus der Abhängigkeit, dem Ausgeliefertsein herauszukommen; eine Form, die erlebten Verletzungen und Beschämungen an sich abprallen zu lassen³¹²“.

An diesem Zitat kann man schon viel von der Situation junger Analphabeten ablesen. Zum einen zeichnet sie aus, dass sie aufgrund negativer Schulerfahrungen alles, was mit Schule zu tun hat, vermeiden (dieses Phänomen

³⁰⁹(vgl. LINDIG (2008), S. 6)

³¹⁰Nach Engel, Multmeier und Wohlfart zählen zu den jungen Erwachsenen durch die Verlängerung dieser Phase sogar alle 15- bis 30-jährigen (vgl. SEBASTIAN (2006), S. 28)

³¹¹(vgl. WALTHER sowie HURRELMANN zit. nach LINDIG (2008), S. 6)

³¹²(JENSEN (2007b), S. 426f.)

wird, weil es für diese Zielgruppe evident ist, gesondert in Kapitel 5.2.1 behandelt). Zum anderen wird hier eine Strategie deutlich, die typisch für Analphabeten ist. Bereits während der Schulzeit eignen sich SchülerInnen mit Lese- und/oder Schreibproblemen Strategien an, um schriftsprachliche Anforderungen zu „managen“³¹³: Schriftliche Aufgaben werden durch Geschwister oder Freunde³¹⁴, oder wie in diesem Beispiel durch SozialarbeiterInnen erledigt³¹⁵.

Außerhalb eines schulischen Kontextes haben junge Analphabeten, im Gegensatz zu älteren, in der Regel noch keine Negativerfahrungen mit schriftsprachlichen Ernstsituationen gemacht, da diese meist von den Eltern geregelt wurden (Kindergeldantrag, Mietvertrag, Korrespondenz mit Behörden u.a.)³¹⁶. Doch auch die Jüngeren bemerken, wie gering ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind, was besonders in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit bei gleichzeitig beschränktem Angebot an Ausbildungsplätzen zu einem stärkeren Aussieben der Bewerber/innen, vor allem solchen ohne Schulabschluss, führt³¹⁷ (siehe Kapitel 5.3). Diese Gruppe zeichnet sich also neben einer Vermeidung der Konfrontation mit schulischem Lernen durch die Suche nach einer Arbeit aus, welche sich möglichst ohne schriftsprachliche Anforderungen auszeichnet³¹⁸.

Diese Gruppe hat die Bedeutung der Schriftsprache für ihr zukünftiges Leben noch nicht im vollen Ausmaß realisiert, so DÖBERT und HUBERTUS: „Ihnen wird das reale, extreme Ausmaß der Situation erst eine ganze Zeit nach Beendigung der Schule bewusst, und bis zu einem Entschluss zu einem Kursbesuch wird lange gewartet“³¹⁹. KRETSCHMANN [u.a.]³²⁰ sind sogar der Meinung, dass Jugendliche, die kein geistiges Wissen erworben haben, das über den Nahbereich ihrer Lebenswirklichkeit hinausreicht, ziellos auf das Ende ihrer Schulzeit zusteuern würden. Die Möglichkeiten, die sie haben, wären ihnen *alle*³²¹ gleich wichtig oder unwichtig, was an mangelnden Perspektiven liegen würde.

³¹³(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 50)

³¹⁴Dieses Verhalten führt sie in Abhängigkeiten, aus welchen sie sich später nur schwer wieder lösen können.

³¹⁵(vgl. ebd., S. 50)

³¹⁶(vgl. ebd., S. 64)

³¹⁷(vgl. ebd., S. 64)

³¹⁸(vgl. KRETSCHMANN zit. nach LINDIG (2008), S. 35f.)

³¹⁹(DÖBERT/HUBERTUS zit. nach LINDIG (2008), S. 35)

³²⁰((1990), S. 55f.)

³²¹Hervorhebung durch die Verfasser

Infolgedessen würden sie z.B. von der Agentur für Arbeit verplant³²². „Genau das aber wollen sie nicht, denn so viel Selbstwertgefühl besitzen sie doch, daß sie sich nicht willenlos fremdbestimmen lassen³²³“. Dies betont wieder die Schwierigkeit im Umgang mit der Zielgruppe, welche SozialarbeiterInnen, SachbearbeiterInnen verschiedener Behörden als auch Sonstige betrifft - aber auch die Ignoranz einiger, die diese Jugendlichen nicht mit einbeziehen.

Die Zielgruppe zeichnet sich weiterhin durch ein negatives Selbstbild (siehe Kapitel 5.2.3) und durch eine zwar vorhandene, aber durch Frustration sehr gefährdete Motivation aus - gerade weil Betroffene wenig (schulischen) Erfolg kennen, fällt es ihnen schwer, Misserfolg nicht nur auszuhalten, sondern auch zu überwinden³²⁴. Konsequenz daraus muss für Alphabetisierungsarbeit sein, dass die Methodik und Didaktik für diese Zielgruppe adäquat und angemessen gestaltet werden muss³²⁵. Dadurch, dass sich junge Analphabeten von älteren Analphabeten und auch von Kindern in ihrer Lebensphase (und ihren Entwicklungsaufgaben³²⁶) unterscheiden, ist eine zwingende Voraussetzung die Motivationskraft³²⁷. Thematiken z.B. von Texten müssen den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen³²⁸. Bei literarischen Texten, z.B. fällt eine Auswahl für Jugendliche schwerer, da sprachlich angemessene Texte die LernerInnen oft inhaltlich nicht ansprechen (bzw. zu „kindlich“ sind), wenig Identifikationsmöglichkeiten und selten echte Sprechanlässe für diese Altersgruppe böten³²⁹.

5.2.1 Schulnähe

„Ausgangspunkt pädagogischen Geschehens ist immer das augenblickliche Fähigkeitsniveau des Lernenden. Dies schließt die Kennt-

³²²(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 55f.)

³²³(ebd., S. 56)

³²⁴(vgl. BERTAU (2001), S. 14)

³²⁵(vgl. u. a. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 108)

³²⁶(Siehe Kapitel 5.2.2)

³²⁷(vgl. EBERHARD (1995), S. 40)

³²⁸(vgl. ebd., S. 40)

³²⁹(vgl. ebd., S. 39)

nisse vom und die Emotionen zum behandelten Gegenstand mit ein.
Die Beziehung zur Sache ergibt sich aus den Erfahrungen, die der Lernende mit eben dieser Sache schon gemacht hat³³⁰.

Dieses Zitat beschreibt treffend den Kern der Problematik, dass vor allem junge Analphabeten, besonders schwer für Alphabetisierungsarbeit zu erreichen sind. Besonders in Volkshochschulkursen bildet die Altersgruppe der 16- bis 25-Jährigen unter den lernenden Analphabeten eine Minderheit³³¹.

Der Hauptgrund liegt zu vermuten in negativen schulischen Lernerfahrungen, die für diese Zielgruppe aufgrund der zeitlichen Nähe zur Institution Schule noch sehr präsent ist. So schlägt KRETSCHMANN vor: „Da Jugendlichen traumatische Erinnerungen an die Schule noch näher als Erwachsenen sind, dürfen Alphabetisierungsangebote nicht zu „verschult“ sein³³².

„Jüngere Menschen mit Lese- und Schreibproblemen haben nach den negativen schulischen Lernerfahrungen erst einmal keine Motivation direkt nach der Schulzeit erneut Lernsituationen aufzusuchen³³³. Dies wird unter anderem dadurch verstärkt, dass sowohl im Schulunterricht als auch in der Erwachsenenbildung ein Trend vorherrscht, die Alphabetisierung auf das rein kognitive Erlernen von Fertigkeiten zu reduzieren, welche die Überbetonung der strikten Einhaltung orthographischer und grammatikalischer Regeln, oft gar der Einsatz einer Unterrichtssprache (die möglicherweise nicht die Muttersprache ist) einzusetzen³³⁴. Zusätzlich lassen so Inhalte, die nichts mit dem eigenen Alltag, der eigenen Gefühlswelt zu tun haben, die Lernenden Furcht, Versagensgefühle, Lernblockaden, Resignation und schließlich Abneigung gegen alles Schriftliche entwickeln³³⁵.

Ein weiterer Aspekt ist, dass ein erneutes schulisches Lernen für sie als besonders unpassend erscheint, da es sie in eine Phase zurückwirft, die sie endlich überwunden glaubten - insbesondere, wenn die Schulzeit frustrierend und

³³⁰(GERS/STRUVE (1981), S. 148)

³³¹(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 38f.)

³³²(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 79)

³³³(DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 64)

³³⁴(vgl. GIÈRE (1995), S. 193)

³³⁵(vgl. ebd., S. 193)

angstbesetzt verlaufen ist³³⁶. „Aus diesen Gründen sind Jugendliche als Zielgruppe von Maßnahmen bekanntermaßen schwierig. Sie sind schwer, wenn überhaupt, davon zu überzeugen, da erneutes Lernen notwendig wäre, es ist schwierig, sie zum Durchhalten zu bewegen³³⁷“. Außerdem weisen Jugendliche mit erfolgloser Schulkarriere, so BERTAU, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten auf, die den Bedingungen für ein erneutes und stabilisierendes Lernen diametral entgegengesetzt sind³³⁸.

„Gerade sie wissen nicht, wie man lernt, wie man systematisch vorgeht, wie man durchhält und wie man Frustration aushält. Die Nähe zur frustrierenden schulischen Erfahrung, der Wunsch, selbständig und erwachsen zu sein verbunden mit elementaren Defizite [sic!] im Lernverhalten machen verständlich, warum die Jugendlichen eher nicht nach ihrem Bedarf handeln, sondern im Gegenteil diesen umgehen³³⁹“.

Anders als Erwachsene, sind Jugendlichen noch dabei, ihren Ort in der Gesellschaft zu suchen³⁴⁰, daher werden Maßnahmen zum Angstabbau und zur Persönlichkeitsstabilisierung bei ihnen neben der Alphabetisierungsarbeit noch notwendiger angesehen als bei älteren Lernenden³⁴¹. KRETSCHMANN [u.a.] gehen sogar noch einen Schritt weiter und sehen es als eine unverzichtbare Notwendigkeit an, die Verbindung zwischen dem Schriftspracherwerb und praktischer Arbeit zu verbinden, z.B. durch handwerkliche Fertigkeiten in berufsvorbereitenden Maßnahmen, welche bei den Jugendlichen eine gewisse Befriedigung auslösen würden. Erst dadurch seien sie aufgeschlossen, sich der Mühe zu unterziehen, schulische Dinge nachzulernen³⁴².

KRETSCHMANN [u.a.] halten es für bedenklich, arbeitslosen Jugendlichen, die sonst keine gesellschaftliche Einbindung haben (also nicht einmal an einer

³³⁶(vgl. BERTAU (2001), S. 13)

³³⁷(ebd., S. 13)

³³⁸(vgl. ebd., S. 13)

³³⁹(ebd., S. 13)

³⁴⁰(siehe Kapitel 5.2.2)

³⁴¹(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 79)

³⁴²(vgl. ebd., S. 79)

Maßnahme teilnehmen), Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zu vermitteln, ohne ihnen gleichzeitig eine berufliche- und damit Lebensperspektive zu bieten³⁴³.

5.2.2 **Entwicklungsaufgaben**

Seitdem sich in den 70er Jahren die Jugendphase verallgemeinert, verlängert und zugleich entstrukturiert hat³⁴⁴, besteht die wesentlichste Entwicklungsaufgabe der Jugend nicht mehr primär in der Aufgabe der Einübung des Erwachsenenhandelns. Dadurch, dass sich die „Jugend“ zu einer eigenständigen Lebensphase mit einer eigenen Laufbahn entwickelt hat³⁴⁵, in deren Mittelpunkt der Besuch von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen - verbunden mit der mit der Entlastung von der Erwerbsarbeit und der Familiengründung³⁴⁶ - steht, untersteht sie dem Zwang des Erwerbs von Laufbahnen und Titeln, was über die Aneignung von kulturellen Ressourcen realisiert wird³⁴⁷.

„Als Jugendliche wird ihnen von der Gesellschaft noch Unzulänglichkeit, Ausprobieren eingeräumt, doch auch nur, wenn sie sich das nötige Gepäck an Erfahrungen und Können für ein selbstständiges und eigenverantwortlich gestaltetes Leben als Erwachsener aneignen³⁴⁸“. Doch genau dieses Know-how haben junge Analphabeten sich nicht gesammelt³⁴⁹.

Laut KRETSCHMANN [u.a.] sind zentrale Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase³⁵⁰:

- „Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule, Eintritt ins Erwerbsleben;
- Entwicklung einer Lebensperspektive, insbesondere auf beruflichem Gebiet;

³⁴³(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 79f.)

³⁴⁴(vgl. KRÜGER/GRUNERT zit. nach LINDIG (2008), S. 33)

³⁴⁵(vgl. LINDIG (2008), S. 33)

³⁴⁶(vgl. ZINNECKER zit. nach LINDIG (2008), S. 33)

³⁴⁷(vgl. ebd., S. 33)

³⁴⁸(JENSEN (2007a), S. 28)

³⁴⁹(vgl. ebd., S.28)

³⁵⁰Es können an dieser Stelle nicht alle Entwicklungsaufgaben genannt werden, die durch verschiedenste Fachleute für diese Altersgruppe festgestellt wurden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

- Sich Zurechtfinden in größeren Lebensräumen;
- Sich Einstellen auf die Normen und Verkehrsformen der Arbeitswelt;
- Umgehenkönnen mit eigenem Einkommen und möglicherweise finanziellen Verpflichtungen;
- Gestalten der Freizeit (und möglicherweise durch Arbeitslosigkeit erzwungener Freizeit);
- Partnerschaft und Sexualität;
- Loslösung von der Familie³⁵¹«

Auch der Aufbau eines positiven Selbstbildes zur Persönlichkeitsentwicklung wird in der Literatur genannt (siehe Kapitel 5.2.3). Die zentralen Aufgaben der Jugendphase, gelöst von traditionellen Sichtweisen³⁵², bestehen nämlich in der Herausbildung einer Ich-Identität, welche in einem krisenanfälligen und krisenhaften Prozess abläuft, in einer Verpflichtung für Jugendliche, sich ihre eigene, unverwechselbare Biographie selbst zu erschaffen und auch in der Entwicklung von Fähigkeiten zur Verwirklichung des eigenen Lebensweges (ohne eine Zielvorgabe (s.o.))³⁵³.

„Der Schriftspracherwerb ist in unserer Gesellschaft ein bedeutsamer Strang der Persönlichkeitsentwicklung³⁵⁴ und stellt eine unabdingbare Voraussetzung dar, um diese Anforderungen meistern zu können³⁵⁵. Schließlich sind illiterate Jugendliche besonders von einem negativen Selbstbild geprägt (vgl. Kapitel 3.3 und 5.2.3) und sehr krisenanfällig. Auch zur Verwirklichung eines eigenen Lebensweges, der üblicherweise in Erwerbsarbeit mündet (s.o.), welche zu einem finanziell unabhängigen Leben ausreichen sollte, ist die Beherrschung der Schriftsprache von großer Bedeutung (s.o. Und bzgl. der Berufsausbildung in Kapitel 5.3).

³⁵¹(vgl. KRETSCHMANN et ali (1990), S. 80)

³⁵²(vgl. ZINNECKER zit. nach LINDIG (2008), S. 33)

³⁵³(vgl. SCHULZ zit. nach LINDIG (2008), S.34)

³⁵⁴(KRETSCHMANN et ali (1990), S. 67)

³⁵⁵(vgl. LINDIG (2008), S. 34f.)

Jugendliche befinden sich in einer Phase des Übergangs³⁵⁶, welche durch die Herausbildung der Persönlichkeit und das In-Bezug-Setzen zu Anderen gekennzeichnet ist³⁵⁷. Übergang deshalb, da dieser Lebensabschnitt klassischerweise mit einem Übergang von der Schule ins Erwerbsleben³⁵⁸ (mit der Ausbildung verbunden) stattfindet und so zum Finden einer eigenen sozialen Rolle beiträgt³⁵⁹. Auch stehen sie am Beginn ihrer Verselbstständigung, am Übergang von der Jugendphase zum Erwachsenenalter³⁶⁰.

Auch aus der Sicht der Individualpsychologie ADLERS kommt den sog. Schwellensituationen, wie z.B. dem Eintritt des Jugendlichen in das Berufsleben, besondere Bedeutung im Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums zu³⁶¹. In diesen Situationen wird besonders deutlich gezeigt, inwieweit der Mensch auf das Leben, auf die Lebensaufgaben vorbereitet ist bzw. inwieweit er sich u.a. durch „Verwöhnung“ oder „Vernachlässigung“ im Laufe seiner Entwicklung dazu veranlasst gesehen hat, mehr auf der „unnützlichen Seite des Lebens“ nach Anerkennung und Geltung zu streben³⁶². In solchen Übergängen werden bereits erlernte Fähigkeiten, auch bezüglich der Schriftsprache, eingeübt und vertieft sowie neue erlernt. Geschieht dies nicht, so SZABLEWSKI-CAVUS vermindere „jede graduelle Einschränkung der Lese- und Schreibkompetenz (...) den Handlungsspielraum und die Chancen der Jugendlichen“³⁶³.

LINDIG folgert daraus, dass so Jugendlichen mit mangelnder Schriftsprachkompetenz der Weg zu ihrer individuellen und sozialen Persönlichkeit mehrfach versperrt ist³⁶⁴. KRETSCHMANN [u.a.] weisen darauf hin³⁶⁵, dass vor diesem Hintergrund es sinnlos wäre, Alphabetisierung bei Jugendlichen als bloße Wissensvermittlung betreiben zu wollen. Vielmehr müssten alle Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt und beeinflusst werden, welche einer Persönlichkeitsentwicklung entgegenstehen, die den Lernfortschritt

³⁵⁶Diese Phase wird auch Schwellensituation genannt.

³⁵⁷(vgl. LINDIG (2008), S. 36)

³⁵⁸Da der Übergang in das Erwerbsleben ein typisches formales Kennzeichen der Jugendphase ist und er zu den Entwicklungsaufgaben dazugehört, wird er in Kapitel 5.2.4 gesondert betrachtet.

³⁵⁹(vgl. LINDIG (2008), S. 36)

³⁶⁰(vgl. JENSEN (2007a), S. 28)

³⁶¹(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 114)

³⁶²(vgl. ADLER zit. nach KRETSCHMANN et alii (1990), S. 114)

³⁶³(vgl. SZABLEWSKI-CAVUS zit. nach LINDIG (2008), S. 36)

³⁶⁴(vgl. LINDIG (2008), S. 36f.)

³⁶⁵(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 67f.)

behindern³⁶⁶. Beabsichtigte Veränderungen würden umso besser gelingen, je enger die Angebote mit den aktuellen Entwicklungsaufgaben (s.o.) der Lernenden verknüpft sind³⁶⁷. Die Teilnehmer würden so erfahren, daß die Bearbeitung der *zurückliegenden* Aufgaben die Bewältigung der *augenblicklichen* Anforderungen erleichtere³⁶⁸.

5.2.3 Selbstbild

Die sozialen und schulischen Biographien (siehe Kapitel 3.2 und 3.4) von Jugendlichen sind häufig von einer tiefen Entmutigung, vor allem auch hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls und Leistungsvermögens, gekennzeichnet³⁶⁹. Viele von ihnen seien äußerst verunsichert, sie leiden unter erheblichen Minderwertigkeitsgefühlen und Ängsten, sie fühlen sich nicht angenommen, nicht dazugehörig, sie sehen sich den an sie gestellten „Lebensaufgaben“ nicht gewachsen³⁷⁰. Durch Entmutigung wird ein subjektives Gefühl der Schwäche hervorgerufen, welches nach ADLER zu der Angst, nicht anerkannt und für wertlos befunden zu werden führt³⁷¹. Dies geht dann immer einher mit einem Rückzug von der Gemeinschaft, überzogenem Sicherungsverhalten und Aggressionen³⁷². Eine solche Angst vor dem Versagen und vor Mißerfolgen führt dazu, dass ein Individuum vermehrt den Anforderungen des Lebens aus dem Weg geht, wodurch ein „circulus vitiosus³⁷³“ entsteht³⁷⁴. Da mangelnde Leistung entmutigen würde, führe dies zu Zweifeln an der eigenen Tauglichkeit, verbunden mit dem Gefühl der Minderwertigkeit und Unzulänglichkeit. würde Furcht vor Versagen erzeugen und dränge von dem realen Lebensvollzug in die Scheintätigkeit ab³⁷⁵.

³⁶⁶(vgl. KRETSCHMANN et ali (1990), S. 67f.)

³⁶⁷(vgl. ebd., S. 68)

³⁶⁸(vgl. ebd., S. 72)

³⁶⁹(vgl. ebd., S. 71)

³⁷⁰(vgl. ebd., S. 71)

³⁷¹(vgl. MÜLLER zit. nach KRETSCHMANN et ali (1990), S. 114)

³⁷²(vgl. MÜLLER zit. nach KRETSCHMANN et ali (1990), S. 114)

³⁷³Teufelskreis

³⁷⁴(vgl. MÜLLER zit. nach KRETSCHMANN et ali (1990), S. 114f.)

³⁷⁵(vgl. MÜLLER zit. nach KRETSCHMANN et ali (1990), S. 115)

Fehlgeschlagene Lernprozesse werden als individuelle Abweichung von einer menschlichen Normalleistung aufgefasst und von der Umgebung häufig mit Krankheit, Faulheit oder Dummheit assoziiert³⁷⁶. Auch dieses Bild übt Rückwirkungen auf das Selbstkonzept der Betroffenen aus und beeinträchtigt diese zusätzlich³⁷⁷. „Sie erfahren [...] verschiedene Formen von Diskriminierung und Benachteiligung³⁷⁸“.

Jugendliche, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, seien so nur unter großem Aufwand und Mühe zu bilden³⁷⁹, was ein Resultat aus biographischen und lernmäßigen Erfahrungen und diesem daraus gebildeten negativen Selbstbildes darstellt. Zusätzlich erschweren Selbstwertprobleme die Suche nach einem Arbeitsplatz³⁸⁰, so dass ein sozialer Abstieg vorprogrammiert scheint und diese Selbstwertprobleme weiter manifestiert werden können. Aber „nur wenn die Lage der Schüler veränderbar erscheint, ist die Weigerung zu lernen – speziell die Weigerung sich mit Lesen und Schreiben zu befassen – abzufangen³⁸¹“. Dies bedeutet für die Alphabetisierungspraxis, dass neben dem Lesen und Schreiben lernen, ein erheblicher Teil der Arbeit darin bestehen muss ein positives Selbstbild aufzubauen. Ein positives Selbstbild wiederum kann nur unter Aufzeigen einer Perspektive und durch Verarbeitung und Überwindung negativer Erfahrungen gelingen.

5.2.4 Eintritt in das Erwerbsleben

Der Eintritt ins Erwerbsleben stellt also eine der Entwicklungsaufgaben der Jugend dar. Es ist der normale Weg der Sozialisation und der Selbstverwirklichung³⁸². Diese Entwicklungsaufgabe muss ebenso bewältigt werden, wie die anderen, damit es zu keiner Krise kommt. Von dieser Krise sind junge Analphabeten besonders bedroht. In der Schule haben sie bereits aufgrund ihrer Defizite zahlreiche Schwierigkeiten und erfahren Kritik und Ablehnung, wie

³⁷⁶(vgl. KLEIN (1995), S. 43)

³⁷⁷(vgl. ebd., S. 43)

³⁷⁸(vgl. HÜBNER (2004), S. 102)

³⁷⁹(vgl. BERTAU (2001), S. 58)

³⁸⁰(vgl. EHLING/MÜLLER/OSWALD (1981), S. 9)

³⁸¹(GERS/STRUVE (1981), S. 149)

³⁸²(vgl. FLAMMER/ALSAKER (2002), S. 263)

auch schlechte Zensuren³⁸³. Vor einer gesellschaftlichen Etikettierung werden sie jedoch durch ihren Schülerstatus geschützt, da von Schülern nicht erwartet wird, dass sie in allem perfekt sind³⁸⁴. Erst beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben wird Betroffenen ihr funktionaler Analphabetismus nicht mehr verziehen³⁸⁵. Just zum Zeitpunkt der Beendigung der Schule bzw. danach sind Jugendliche mit der Tatsache konfrontiert, dass die Schriftsprachkompetenz als Kriterium der Auswahl von BewerberInnen für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz genutzt wird³⁸⁶ und gleichzeitig ein Maßstab zur Beurteilung des Bildungsgrades und des sozialen Status darstellt³⁸⁷.

Somit wird das gesellschaftlich definierte Defizit, keine ausreichende Schriftsprachkompetenz zu besitzen, zu einem existentiellen Problem für die Betroffenen und führt mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu sozialen Ausgliederungsprozessen³⁸⁸.

Betroffene haben wenig Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Aber auch einfache Hilfsarbeitertätigkeiten, die keinerlei Schreib- und Rechenkenntnisse voraussetzen, verschwinden zunehmend³⁸⁹, z.B. durch neue Technologien. Dies ist für junge Analphabeten besonders dramatisch, da die ökonomische Eigenständigkeit als ein entscheidendes Merkmal für den Erwachsenenstatus gilt³⁹⁰. „Die Statuspassage vom Schulbesuch zum Einstieg in die Erwerbsarbeit hat sich labilisiert. Für nicht wenige Jugendliche zieht sie sich über ein Jahrzehnt hin. Funktionale AnalphabetInnen haben jedoch angesichts ihres Kompetenzdefizits kaum eine Chance, Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bekommen, d.h.: Sie können nie den gesellschaftlich definierten Erwachsenenstatus erreichen³⁹¹“.

Unfreiwillige Arbeitslosigkeit stellt eine schwierige persönliche und soziale Belastung dar – für Jugendliche wohl mehr als für Erwachsene – da es ihnen so

³⁸³(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 14)

³⁸⁴(vgl. ebd., S. 14)

³⁸⁵(vgl. ebd., S. 14)

³⁸⁶(siehe Kapitel 5.3)

³⁸⁷(vgl. LINDIG (2008), S. 31)

³⁸⁸(vgl. z.B. LINDIG (2008), S. 31 oder KRETSCHMANN et alii (1990), S. 14)

³⁸⁹(vgl. KRAMER (1997), S. 4)

³⁹⁰(vgl. JENSEN (2007b), S. 429)

³⁹¹(ebd., S. 429)

verwehrt bleibt eine berufliche Identität, als normative Entwicklungsaufgabe, zu erwerben³⁹².

Die Konsequenz daraus lautet: Wenn diese jungen Analphabeten keine zweite Chance auf nachholende Bildung bekommen, dann sind sie vermutlich ihr gesamtes Leben auf staatliche Alimentierung angewiesen. Oder sie werden sich im Graubereich einer ungesicherten Erwerbsarbeit mit niedrigem Lohn und zum Teil ohne Sozialversicherungsabgaben bewegen³⁹³. Bei der Alphabetisierungsarbeit mit Jugendlichen in der Schwellensituation „Einstieg ins Berufsleben“ ist es auch aus diesen Gründen unverzichtbar, den Mechanismus des „circulus vitiosus (siehe Kapitel 5.2.3)“ zu durchbrechen und ihnen die reale Situation möglichst transparent zu machen³⁹⁴. Somit muss auch diese Entwicklungsaufgabe angemessen thematisiert werden und es müssen Hilfestellungen zu ihrer Bewältigung gegeben werden³⁹⁵.

5.3 Anforderungen der Wirtschaft an einen Auszubildenden

Ausbildende Unternehmen stellen gewisse Ansprüche an Schulabgänger³⁹⁶. Betriebe erwarten, dass am Ende der Schulausbildung die Grundlagen für eine stabile Persönlichkeit, für Gemeinschaftsfähigkeit, für Lern- und Leistungsbereitschaft gelegt sind und dass grundlegende Kenntnisse in allen Fächern erworben wurden³⁹⁷. „Die Unternehmen müssen sich darauf verlassen können, dass Elternhaus und Schule eine stabile Grundlage geschaffen haben, auf der die Ausbildung ohne größere Probleme aufbauen kann³⁹⁸“.

Die Industrie und Handelskammer (IHK), die hier stellvertretend für die Wirtschaft stehen soll, verlangt von Auszubildenden z.B.³⁹⁹:

³⁹²(vgl. FLAMMER/ALSAKER (2002), S. 262)

³⁹³(JENSEN (2007b), S. 429)

³⁹⁴(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 114)

³⁹⁵Z.B. Bewerbungstrainings, berufsvorbereitende Materialien, o.ä.

³⁹⁶(vgl. SEBASTIAN (2007), S. 32)

³⁹⁷(vgl. ebd., S. 32)

³⁹⁸(vgl. IHK (<http://www.startindenberuf.de/index.php?bereich=0&sub=21>))

³⁹⁹(alle folgenden Inhalte der IHK sind von ihrer homepage www.startindenberuf.de übernommen, sowie von dem Faltblatt „Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern“ der IHK.

Zu den *fachlichen Kompetenzen*, die von einem Auszubildenden erwartet werden, gehört die „grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache“. Darunter versteht die IHK eine klare Sprache (in Wort und Schrift) mit verständlichen Formulierungen bei der Wiedergabe von Sachverhalten, lexikalische und grammatikalisch fehlerfreie Produktionen einfacher Texte sowie die korrekte und situationsangemessene Anwendung von Sprachstilen und -ebenen⁴⁰⁰. Darüber hinaus müssen einfache Rechentechniken beherrscht werden, einschließlich dem Verständnis von Textaufgaben. Außerdem werden „Grundkenntnisse im IT-Bereich⁴⁰¹“ erwartet. Dies bedeutet, dass man mit dem Medium Computer als Arbeitsmittel fachgerecht umgehen kann. Weitere fachliche Kompetenzen, die von der IHK als Basiskenntnisse verlangt werden sind: naturwissenschaftliche Kenntnisse, Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge, Grundkenntnisse in Englisch und Kenntnisse der deutschen (Kultur)Geschichte.

Als *soziale Kompetenzen* werden u.a. Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit genannt, wobei bei letzterem betont wird, dass dies Sprach- und Argumentationsvermögen voraussetzt.

Als *persönliche Kompetenzen* erachtet die IHK u.a. folgende Eigenschaften als wichtig: Ausdauer und Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit.

Aus diesen Anforderungen, den fachlichen, sozialen und persönlichen, verbunden mit den Erkenntnissen aus den vorigen Kapiteln wird ersichtlich, dass Schrift- und Sprachkompetenz eine große Rolle in den Anforderungen der Wirtschaft an Schulabgänger darstellt. Auch hinsichtlich der sozialen und persönlichen Kompetenzen wird deutlich, dass funktionale Analphabeten es, z.B. aufgrund eines negativen Selbstbildes schwerer haben als andere Bewerber einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Eine Befragung durch das Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln im Auftrag des Bundesministeriums hat ergeben, dass die Anforderungen der Arbeitswelt an

⁴⁰⁰Damit ist die Unterscheidung zwischen Umgang-, Alltags- und Fachsprache gemeint.

⁴⁰¹IT ist die Abkürzung von Informationstechnologien.

die Beherrschung der Schriftsprache steigen würden⁴⁰². Dadurch werden die Chancen von funktionalen Analphabeten weiter reduziert.

Allein bei der Auswahl von Bewerbern stellt die Schriftsprachkompetenz, insbesondere die Rechtschreibleistung schon ein Kriterium als „gängigster Maßstab für die Beurteilung des Bildungsgrades eines Menschen und dessen sozialen Ansehens“ dar⁴⁰³.

Überprüft wird dies als Grundbildung anhand von Auswahltests und/oder anhand der Bewerbungsunterlagen, bei denen das Schulzeugnis besondere Aufmerksamkeit erfährt. Dort werden die oben genannten Anforderungen in Schulfächern als Noten bewertet. Auch Kopfnoten geben Aufschluss über das Sozialverhalten der BewerberInnen. Dazu bemerkt die IHK: „Schlechte Schulnoten schaden [...] bei der Bewerbung“⁴⁰⁴.

Dabei wird nicht nur auf das letzte Schulzeugnis geschaut, sondern auch, welchen Bildungsstand der Bewerber oder die Bewerberin erreicht hat (Schulabschluss). Im kaufmännischen Bereich wird oft der Realschulabschluss bevorzugt, gefolgt von Fachoberschulreife, Fachabitur und Allgemeiner Hochschulreife⁴⁰⁵.

Nach den oben genannten Befragungen von Unternehmen wurde der Hauptschulabschluss in diesem Bereich mit einem Zehntel der Nennungen am wenigsten gewünscht⁴⁰⁶. Ähnliches kam für den gewerblich-technischen und naturwissenschaftlichen Bereich heraus⁴⁰⁷. Besonders fiel auf, dass auch für die Ausbildung in Handwerksberufen der Wunsch der Betriebe nach einem Realschulzeugnis zuvorderst stand und der Hauptschulabschluss erst an zweiter Stelle folgt⁴⁰⁸.

„Wo früher ein Hauptschulabschluss ausreichte, wird heute ein guter Realschulabschluss verlangt, wo handwerkliches Können gefragt war, wird heute zuerst nach Schulabschluss und Zensuren gefragt“⁴⁰⁹.

⁴⁰²(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 54)

⁴⁰³(vgl. OSWALD zit. nach KRETSCHMANN et alii (1990), S. 22)

⁴⁰⁴(<http://www.startindenberuf.de/index.php?bereich=0&sub=212>)

⁴⁰⁵(vgl. GARTZ zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 55)

⁴⁰⁶(vgl. GARTZ zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 55)

⁴⁰⁷(vgl. GARTZ zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 55)

⁴⁰⁸(vgl. GARTZ zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 55)

⁴⁰⁹(DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 54)

Liegt kein Schulabschluss vor, so ist man noch benachteiligter als andere mit „nur“ einem Hauptschulabschluss. Auch hierzu gibt die IHK auf ihrer Homepage eine Stellungnahme ab: „Jeder Abschluss ist besser als keiner⁴¹⁰!“

In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit zeigt sich so verstärkt, dass Betriebe die reduzierte Lese- und Schreibfähigkeit der Schulabgänger sogar nutzen, um damit ein vermindertes Lehrstellenangebot zu begründen⁴¹¹: „Für Jugendliche, die mit Worten von Wirtschaftsfunktionären nicht „ausbildungsreif“ oder „ausbildungsfähig“ sind, fühlt sich die Wirtschaft nicht zuständig⁴¹²“.

Doch wenn in Betrieben Jugendliche wegen angeblich mangelnder Bildungsvoraussetzungen als Auszubildende abgelehnt werden, so sind das subjektive Hürden, die von denjenigen Unternehmen aufgebaut werden, die besonders in Zeiten großer Ausbildungsnachfrage gerne „Bestenauslese“ betreiben⁴¹³.

Das Aussortieren von Geringqualifizierten, somit auch Analphabeten, beruht aber auf keiner Rechtsgrundlage⁴¹⁴. Das duale System der Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz erhebt keinerlei Zugangssperren für den Einzelnen⁴¹⁵. Somit wäre „Alphabetisierung plus Berufsausbildung“ durchaus vereinbar, wenn auch selten praktiziert⁴¹⁶.

In der Realität steht die Chance auf dem Ausbildungsmarkt für all jene, die den gestellten Anforderungen der Wirtschaft nicht genügen, denkbar schlecht und das mit der Konsequenz, dass jährlich rund 10 % der Jugendlichen unter 25 Jahren arbeitslos bleiben⁴¹⁷. Dabei sind die nicht oder nur gering Qualifizierten in besonders hohem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen⁴¹⁸.

⁴¹⁰(<http://www.startindenberuf.de/index.php?bereich=0&sub=212>)

⁴¹¹(vgl. GENUNEIT (2004), S. 60 und DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 54)

⁴¹²(GENUNEIT (2004), S. 60)

⁴¹³(vgl. EHRKE (1993), S. 88)

⁴¹⁴(vgl. ebd., S. 88)

⁴¹⁵(vgl. ebd., S. 88)

⁴¹⁶(vgl. ebd., S. 88)

⁴¹⁷(vgl. HÜBNER (2004), S. 70f.)

⁴¹⁸(vgl. KÜPPER zit. nach HÜBNER (2004), S. 70f.)

5.4 Verbleib junger Analphabeten ohne Ausbildungs- oder Arbeitsstelle

Was wird aus jungen Analphabeten ohne Hauptschulabschluss nach der Schulentlassung, wenn sie keinen Ausbildungsvertrag abschließen konnten und auch keine Arbeitsstelle gefunden haben? In welchen Einrichtungen ist ihr Aufenthalt zu vermuten? An dieser Stelle werden beispielhaft Möglichkeiten vorgestellt. Zu konkreten empirischen Untersuchungen ist aus der Literatur nichts bekannt.

Direkt nach der Schulentlassung sind die Betroffenen in der Regel noch minderjährig, d.h. schulpflichtig. Nach dem Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen⁴¹⁹ (Schulpflichtgesetz – SchpflG) beginnt mit der Beendigung der Vollzeitschulpflicht die Berufsschulpflicht⁴²⁰. Für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis dauert die Berufsschulpflicht laut § 38 Absatz 3 bis zum Ablauf des Schuljahres, in dem sie das achtzehnte Lebensjahr vollenden. Wer vor der Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist hingegen bis Ende der Ausbildung schulpflichtig⁴²¹. Daraus lässt sich rückschließen, dass sich ein Teil der Analphabeten in der Berufsschule aufhalten müsste⁴²².

MESSNER bezweifelt, dass Analphabeten in reguläre Berufsschulklassen eingeschult würden⁴²³. Und wenn sie denn überhaupt beschult würden, dann vor allem in Sondereinrichtungen. Doch trotzdem sei der Analphabet ein Fakt an den Berufsschulen, aber nicht in den Fachklassen, sondern in den Klassen der Jugendlichen ohne Berufsausbildungsverhältnis⁴²⁴. Das Schulgesetz NRW sieht für Berufsschulpflichtige ohne Ausbildungs- oder Arbeitsstelle den Besuch eines Berufsvorbereitungsjahres „Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis⁴²⁵“ als einjährige Vollzeitpflichtschule vor.

⁴¹⁹An dieser Stelle wird auf die Regelungen der anderen Bundesländer nicht eingegangen.

⁴²⁰(vgl. SchpflG § 9)

⁴²¹(vgl. SchulG § 38 Absatz 2)

⁴²²Der Besuch einer vergleichbaren berufsbildenden Ersatzschule ist laut § 13 Absatz 1 SchpflG ebenfalls zulässig.

⁴²³(vgl. MESSNER (1993), S. 11 oder auch KRETSCHMANN et alii (1990), S. 41)

⁴²⁴(vgl. ebd., S. 11)

⁴²⁵(vgl. Verordnung zum § 52 SchulG: APO-BK § 19ff.)

MESSNER bemerkt dazu kritisch, dass junge Analphabeten, wenn sie überhaupt am Unterricht teilnahmen und sich der Berufsschulpflicht nicht entzogen, sie sich bemühen würden, ihre Schwäche zu vertuschen⁴²⁶. Falls BerufsschullehrerInnen dennoch bemerken würden, dass ein erhebliches Defizit in der Schriftsprachkompetenz vorliegt, seien sie in der Regel damit überfordert, da sie – von Ausnahmen abgesehen – für diese Art von lese- und schreibunkundigen Schülern nicht ausgebildet und damit überfordert sind⁴²⁷.

KRETSCHMANN und LINDNER-ACHENBACH führten im Schuljahr 1982/83 eine quantitative und qualitative Erhebung bei 74 Schülerinnen und Schülern von Lehrgängen der Verbesserung der Berufsschulreife benachteiligter Jugendlicher durch⁴²⁸. Dabei stellten sie erhebliche Defizite fest, z.B. dass manche Schüler nicht einmal in der Lage waren ihre eigene Adresse (korrekt) zu schreiben⁴²⁹.

Des Weiteren beschreiben KRETSCHMANN und LINDNER-ACHENBACH, dass es typische Diskrepanzen zwischen den Teilleistungen der Schriftsprachkompetenz gibt. So seien manche Schüler in der Lage umfangreiche Texte abzuschreiben, ohne sie lesen zu können. Andere könnten fremde Texte laut reproduzieren, ohne deren Sinn zu verstehen und wieder andere könnten lediglich lesen, aber kaum Wörter oder gar Sätze schreiben. Die Autoren weisen daraufhin, dass kompetentere Jugendliche eher in anderen Klassen zu finden seien⁴³⁰. „Die Ziele, die Gunt-, Haupt- oder die Sonderschule bei diesen Schülern nicht zu erreichen vermochten, kann auch die Berufsschule kaum erarbeiten⁴³¹“, schätzt HOLIN.

Somit sind sich die meisten Autoren einig, dass der Besuch der Berufsschule keine (schriftsprachliche) Förderung für junge Analphabeten darstellt und sogar durch erneute Schulverweigerung gekennzeichnet sein kann. „In den nachschulischen „Auffangbecken“ zur beruflichen (Wieder-) Eingliederung reproduziert ein großer Teil der Jugendlichen diese Probleme⁴³².“

⁴²⁶(vgl. MESSNER (1993), S. 12)

⁴²⁷(vgl. ebd., S. 12)

⁴²⁸Die Schüler der Stichprobe waren ohne Ausnahme Entlassschüler der Schule für Lernbehinderte. (vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 18)

⁴²⁹(vgl. KRETSCHMANN et alii (1990), S. 18f.)

⁴³⁰(vgl. ebd., S. 19)

⁴³¹(HOLIN (1981), S. 60)

⁴³²(MÜLLER (1993), S. 52)

Eine weitere Möglichkeit bieten zahlreiche Maßnahmen z.B. der Jugendberufshilfe. Doch „ehe es zu [...] Förderungsmaßnahmen für Lernschwache kommt, müssen funktionale Analphabeten und sonstige benachteiligte Jugendliche zum Beispiel „Förderlehrgänge zur Erlangung der Berufsreife und Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten“ durchlaufen. Denn kein Betrieb bietet Ausbildungsplätze für Analphabeten. Auch Ausbildungen mit sehr reduzierten Anforderungen, wie etwa die dreijährige Ausbildung zum Metallfeinarbeiter bei Mercedes-Benz, erfordert eine bestimmte Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz⁴³³“.

Durch Angebote der Jugendberufshilfe wird Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Integration in Beruf und Arbeit ermöglicht. Berufsorientierung, Berufswegplanung und Einstiegshilfen in die Arbeitswelt sind die Grundziele dieser Maßnahmen.

Gesetzliche Grundlage für Angebote der Jugendberufshilfe finden sich im § 13 des SGB VIII⁴³⁴. Dort ist festgelegt, dass junge Menschen zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder auch zur Überwindung individueller starker Beeinträchtigungen, im Rahmen der Jugendhilfe, sozialpädagogische Hilfen zur Eingliederung in die Arbeitswelt und zur sozialen Integration erhalten sollen. Sobald die Ausbildung dieser jungen Menschen durch andere Maßnahmen nicht sichergestellt werden könne, könnten geeignete sozialpädagogische Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden⁴³⁵.

In Münster z.B. gibt es sowohl städtische Angebote der Jugendberufshilfe, wie z.B. die Stadtteilwerkstatt Nord (siehe Kapitel 6.3.1), als auch Angebote von freien Trägern. Das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (Amt 51) der Stadt Münster arbeitet auch mit den anderen Trägern eng zusammen. Es wird vor allem solchen Jugendlichen und jungen Erwachsenen geholfen, die in anderen Maßnahmen bereits gescheitert sind oder die dort wegen ihrer fehlenden Voraussetzungen nicht gefördert werden können⁴³⁶.

⁴³³(WIEDMANN und HÖRSCHGENS-FÜSSENICH zit. nach KRAMER (1997), S. 20)

⁴³⁴(vgl. Beck-Texte (2008))

⁴³⁵vgl. § 13 I und II SGB VIII (vgl. Beck-Texte (2008))

⁴³⁶vgl. Jugendamt Stadt Münster: www.muenster.de/stadt/jugendamt/jugendberufshilfe.html

Oft lässt sich bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen daraus resultierend ein Phänomen beobachten, das manchmal als „Maßnahmenkarussell“ oder „Maßnahmenkarriere“ bezeichnet wird⁴³⁷. Damit ist gemeint, dass sie von einer zeitlich begrenzten Maßnahme in die nächste wandern, teils durch auffälliges Sozialverhalten rausgeflogen, Abstinenz, etc., teils durch mangelnde Passung des Angebotes und Überschreitung der Förderungsdauer.

„Diese Erscheinung wird „erleichtert“ durch die Vielfalt der Maßnahmen und der Träger, die verschiedenen rechtlichen bzw. Finanzierungsgrundlagen und behördlichen Zuständigkeiten, durch die zwar für die unterschiedlichsten Problemgruppen oft eine passende Maßnahme gefunden werden kann, andererseits eröffnet das für die Jugendlichen auch die Möglichkeit, sich beim Auftreten von Problemen leicht zu entziehen⁴³⁸.“

Abschließend lässt sich festhalten, dass junge Analphabeten aufgrund ihrer Benachteiligungen, die oft nicht nur im Bildungsbereich liegen, aller Wahrscheinlichkeit nach irgendwann in den verschiedenen Maßnahmen der Jugendberufshilfe landen. Dabei durchwandern sie vermutlich mehrere dieser Maßnahmen, was sowohl Chance als auch Gefahr darstellt.

⁴³⁷(vgl. MÜLLER (1993), S. 52)

⁴³⁸(MÜLLER (1993), S. 52)

6 Grober Überblick über Weiterbildungsangebote zur Alphabetisierung junger Analphabeten in Münster

An dieser Stelle soll ein Überblick gegeben werden, welche Maßnahmen und Angebote in Münster für junge Analphabeten zur Verfügung stehen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass keine offizielle Erhebung zu diesem Thema existiert. Außerdem sind viele Angebote informell integriert in anderen Maßnahmen und daher nicht publik. Somit können an dieser Stelle nicht alle Angebote identifiziert werden. Aber es kann ein grober Überblick vorgestellt werden, der auch beispielhaft für andere Angebote vor Ort stehen kann.

Dieser grobe Überblick wird im folgenden unterteilt in Beratung, (reine) Alphabetisierungskurse und berufsvorbereitende Maßnahmen mit integrierter Alphabetisierung. Im Anschluss daran soll versucht werden Lücken aufzuzeigen.

Da es kaum Informationen zu den Weiterbildungsangeboten zur Alphabetisierung junger Menschen in Münster gibt, wurden neben der Auswertung von Veröffentlichungen und der Dokumentenanalyse Experteninterviews durchgeführt⁴³⁹ und ausgewertet⁴⁴⁰.

Experten sind aus methodologischer Sichtweise ein vom Erkenntnisinteresse des Forschers verliehener Status⁴⁴¹. Das heißt: Eine Person wird aus dieser Perspektive zum Experten gemacht, weil angenommen wird, dass sie (wenn auch nicht als einzige) über ein Wissen verfügt, das nicht jedem zugänglich ist⁴⁴². Danach gelten als Experten Personen, die in irgendeiner Weise Verantwortung tragen für einen Entwurf, eine Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung sowie Personen, die einen privilegierten Zugang zu Informationen über relevante Personengruppen, Sozialsagen und Entscheidungsprozesse verfügen⁴⁴³. Somit zielt das Experteninterview auf einen Wissensvorsprung einer Person ab⁴⁴⁴. Im

⁴³⁹Einige dieser Experteninterviews wurden freundlicherweise vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. für diese Diplomarbeit zur Verfügung gestellt.

⁴⁴⁰Es wurde auch ein Interview mit Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. durchgeführt, welches an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit, speziell in Kapitel 8 zitiert wird. Aufgrund der mangelnden Literaturlage zu diesem Thema erwies sich dies als Notwendigkeit.

⁴⁴¹(vgl. MEUSER/NAGEL (2002), S.259)

⁴⁴²(vgl. ebd. (2002), S. 259)

⁴⁴³(vgl. ebd. (2002), S. 259)

⁴⁴⁴(vgl. WALTER zit. nach MEUSER/NAGEL (2002), S. 259)

Gegensatz zu anderen Interviews steht also im Mittelpunkt des Interesses nicht die Person des Befragten, sondern ihr Wissen über einen bestimmten institutionellen oder organisatorischen Kontext, zu dem sie Zugang hat⁴⁴⁵.

Als Experten dienten für diese Diplomarbeit Mitarbeiter von Einrichtungen und Beratungsstellen in Münster, die stellvertretend für die einzelnen Institutionen Stellung zum Thema genommen haben. Dabei erläuterten sie ihr Wissen über die Zielgruppe im Zusammenhang ihrer Arbeit und im Kontext ihrer Institution⁴⁴⁶.

6.1 Beratung

Spezielle Beratung für diese Zielgruppe bietet der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., der seinen Sitz in Münster hat, über das ALFA-Telefon. Dort werden die Betroffenen auf die Angebote der Volkshochschulen hingewiesen. Dieser Service gilt deutschlandweit.

An dieser Stelle sollen jedoch andere Beratungsstellen im Mittelpunkt stehen, und zwar die Arbeitsgemeinschaft und die Agentur für Arbeit in Münster. Da zu vermuten ist, dass junge Analphabeten aufgrund mangelnder Schriftsprachkompetenz ein erhöhtes Risiko haben arbeitslos zu sein, gehören sie zu den Kunden dieser Institutionen und werden vermutlich dort vorstellig.

Dieser These wird hier nachgegangen und geschaut welche Maßnahmen der jeweiligen Institutionen dieser Zielgruppe unterbreitet werden und welche speziellen Handlungsspielräume dort gesetzlich gegeben sind

6.1.1 Arbeitsgemeinschaft

Laut JENSEN steht die Arbeitsgemeinschaft (ARGE) der Zielgruppe gegenüber in zweifacher Verantwortung: „Zum einen im Sinne einer Beratungsverantwortung. [...] Zweitens ist die ARGE auch Initiatorin für

⁴⁴⁵(vgl. HOLLING (2006), S. 92f.)

⁴⁴⁶Die einzelnen Interviews befinden sich nach Absprache nicht transkribiert im Anhang, können aber auf Nachfrage vorgelegt werden.

Kursangebote, sie tritt als Gestalterin im Handlungsfeld Grundbildung/Alphabetisierung auf⁴⁴⁷. Somit wird deutlich, dass der Arbeitsgemeinschaft, auch der in Münster, eine bedeutende Rolle in der Prävention (des sekundären Analphabetismus) und Intervention zukommt, selbst wenn dies nicht zu ihrer eigentlichen Aufgabe gehört.

Hier wird nun vorgestellt, welche Möglichkeiten die Arbeitsgemeinschaft Münster jungen Analphabeten bietet. Grundlage dafür stellt ein Experteninterview (soweit nicht anders gekennzeichnet) mit einem Fallmanager der ARGE Münster, H. Beckmann, vom Dezember 2008 dar⁴⁴⁸. Herr Beckmann berät Jugendliche von achtzehn bis fünfundzwanzig Jahren im sogenannten „U-25-Bereich“⁴⁴⁹ der Arbeitsgemeinschaft Münster.

Mit totalem Analphabetismus⁴⁵⁰ hat der U-25-Bereich kaum zu tun: „Das stellt in der Praxis eine untergeordnete Rolle dar. Es gibt ganz wenige Fälle, die offen damit umgehen. [...] wir haben jeder etwa drei junge Menschen, die sagen: >>Ich habe da ein Problem mit.<< [...] Das verteilt sich im Grunde nach [...] auf etwa dreißig Personen, wo es uns bekannt ist, wenn jeder drei hat.“

Der funktionale Analphabetismus stellt hingegen in der Arbeitsgemeinschaft Münster eine große Rolle im U-25-Bereich. Zu diesen funktionalen Analphabeten zählt Beckmann auch jene mit Schulabschluss, die Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben, aber riesige Probleme im Satzbau, in der Zeichensetzung und Rechtschreibung haben. Das Ausmaß dieser Analphabeten als Kunden der ARGE Münster sei immens: „Die haben wir hier reihenweise am Schreibtisch sitzen. Wenn ich da eine Größenordnung quantifizieren soll, sind wir ganz schnell bei 25-30 % angekommen.“

Identifiziert werden Analphabeten bei der Arbeitsgemeinschaft Münster erst, wenn etwas Schriftliches vorliegt. Der Großteil der Beratungen ist aber mündlich.

⁴⁴⁷JENSEN (2007a), S. 26)

⁴⁴⁸Dieses Interview wurde vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. geführt und freundlicherweise mit Genehmigung von Herrn Beckmann zur Verfügung gestellt.

⁴⁴⁹Im U-25-Bereich befinden sich ausschließlich Jugendliche, die ungelern sind. Diejenigen, die über einen Berufsabschluss verfügen befinden sich im Ü-25-Bereich, auch wenn sie jünger sind.

⁴⁵⁰Hierunter versteht Beckmann keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse außer dem eigenen Namen.

Wenn dann z.B. das Schulzeugnis angeschaut wird, speziell das Fach Deutsch, kann so etwas auffallen: „Und das sehen wir dann, wenn wir in die Bewerbungsunterlagen schauen [...] wo man sagt: Da hapert's aber.“

Beckmann sieht seine Rolle und die seiner Kollegen in der ARGE auch in der Beseitigung von Analphabetismus: „Fallmanager als solches heißt gucken: Wo liegen Baustellen? Und wie kriege ich die Baustellen beseitigt, um letztendlich in den Arbeitsmarkt reinzukommen? Und da gehört sicherlich der Analphabetismus mit dazu.“

Die Problematik bestünde darin, dass diese Jugendlichen, wenn man sie auf das Thema anspreche, keine Einsichtsfähigkeit hätten und auf ihren Hauptschulabschluss verwiesen. „Die Jugendlichen sehen das nicht richtig Lesen und Schreiben können im Regelfall überhaupt nicht als Problem an. [...] Ich kann viele, viele Angebote machen, aber die müssen auch abgerufen werden.“ Besteht also keine Einsichtsfähigkeit des Betroffenen, sind dem Fallmanager die Hände gebunden: „Solange derjenige nämlich nichts an seiner Situation verändern will, ist egal, welches der multiplen Vermittlungshemmnisse⁴⁵¹ wir da rausnehmen, passiert überhaupt nichts. Das heißt, wir müssen da erstmal die Einsichtsfähigkeit erwecken, dass da was veränderbar ist. [...] Es ist äußerst selten im Fallmanagement, dass nur ein Problem da ist.“

Sobald eine Einsichtsfähigkeit vorhanden ist, werden die Betroffenen unterstützt. „Wenn er dazu steht und mitarbeiten will, gibt es [...] die Geschichte über die Volkshochschule zu gehen. Da gibt es entweder geförderte Kurse oder derjenige ersucht privat bei der Volkshochschule nach, wenn wir nicht gerade so einen Kurs eingekauft haben.“ Dabei würden Fallmanager sogar aktiv Termine vereinbaren und gegebenenfalls mit dem Betreffenden das Angebot aufsuchen.

Allerdings gibt es seit dem 01.01.2009 eine Gesetzesänderung, durch die berufsbezogene Sprachkurse, also auch Alphabetisierungsmaßnahmen, nicht mehr bezahlt werden können: „§ 16 Absatz 2 – Kurzförderung, Sonstige weiterführende Leistungen, wenn nichts anderes bewilligt werden kann“. Dazu führt Beckmann aus: „Und es ist dem Grunde nach per Gesetzesdefinition nicht mehr gestattet in

⁴⁵¹Genannt wurden Alkoholismus, Drogensucht oder eben auch Analphabetismus.

den Bereich Sprachförderung reinzugehen [...] Sprachförderung ist ganz klar und da gehört logischerweise Schriftsprache dazu. [...] Sie können es [...] innerhalb von Maßnahmen mit einbauen, als Module, zum Auffrischen, zum Weiterbilden, ja, aber die reine Sprachförderung, dass man reine Alphabetisierungskurse [...] anbietet, das ist von der ARGE nicht mehr möglich“. Dabei wurden diese Kurse an der Projekt-VHS extra „eingekauft“, damit „die Vermittlungschancen für die benachteiligten Personen verbessert werden“. Für das Jahr 2009 und darüber hinaus war Herrn Beckmann nicht bekannt, ob andere Regelungen vorliegen.

Maßnahmen, in denen Alphabetisierung integriert sein kann, sind wie oben bereits angedeutet, eine weitere Alternative, auf die die Arbeitsgemeinschaft zurückgreifen kann. Dazu nennt Beckmann folgende:

„Wenn Grundstrukturen [im Lesen und Schreiben] da sind, haben wir solche Geschichten wie „Arbeiten und Lernen“ zum Beispiel im Jugendausbildungszentrum. Dass man da noch einmal die Kenntnisse auffrischt. Dann [...]die Kurse Vorbereitung auf Ausbildung [...]. Die richten sich dann an Aussiedler und Migranten, eigentlich schwerpunktmäßig, aber eben auch derjenige, der eine Problematik hat. Haben wir es mittlerweile durchlässig hinbekommen, dass wir demjenigen, der die Hintergrundproblematik [...] nicht hat, mit unterbringen können.“

„Also wir haben ja auch Maßnahmen für Jugendliche, die auf sozial schwachen Füßen sind, wo speziell diese Problematiken des nicht richtig lesen und schreiben könnens aufgegriffen werden, angegangen werden und Hilfestellungen gegeben werden. [...] Wir haben Chance e.V., wo auch mit dem Personenkreis gearbeitet wird, wir haben den Lernort, wir haben die Stadtteilwerkstatt Nord, wir haben das JIB⁴⁵² – also das ist so der typische Kreis, wo wir mit unseren jungen Leuten arbeiten. Aber das JIB endet z.B. mit 20. [...] Beim Lernort Süd und der Stadtteilwerkstatt können wir ganz locker auf 25Jährige zugreifen. [...] Nur wie gesagt, Volkshochschule ist, wenn es jetzt um die reine Form der Alphabetisierung geht, wir trennen ja da auch noch

⁴⁵² (Jugendinformations- und Beratungszentrum)

mal. Denn gerade wenn wir unsere Jugendlichen hier im ungelerten Bereich haben, für die ist Schule ein rotes Tuch.“

Diese Jugendberufshilfeeinrichtungen bezeichnet Beckmann als sehr niedrigschwellig. Die Abbruchquote sei relativ hoch, wobei in der Stadtteilwerkstatt und im Lernort Süd die Abbruchquoten relativ niedrig seien im Vergleich zu den Kursen der VHS: „Die Jugendlichen, die ich da gehabt habe, sind zur Hälfte wiedergekommen und hat [sic!] den Kurs nicht zu Ende gemacht.“

Bezogen auf Ausbildungsstellen hätten junge Analphabeten, wenn sie ihre Defizite nicht ausgleichen: „so gut wie keine Chance“.

„Denn selbst wenn sie ganz einfach strukturierte Berufe nehmen, wo wirklich Sprache nicht im Vordergrund steht [gibt es einen fachtheoretischen Teil] [...], der nicht erreicht werden kann. [...] Die zweite Variante ist zu sagen, derjenige ist so schwach, dass es selbst mit einer geförderten Ausbildung wenig Sinn macht diesen Weg zu beschreiten, weil am Ende ein Misserfolgerlebnis stehen würde. Da muss ich einfach gucken, was hab ich tatsächlich an Helfertätigkeiten? [...] Das ist das Berufsbild wie Warensortierer oder Produktionshelfer.“

Doch auch hier in Münster würden diese Arbeitsplätze immer mehr verschwinden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeitsgemeinschaft Münster junge Analphabeten durchaus als relevante Größe wahrnimmt. Durch die Gesetzesänderungen kann sie keine Vollzeitalphabetisierungsmaßnahme mehr finanzieren, hat aber niedrigschwellige Angebote für die Zielgruppe, in denen „nebenbei“ versucht wird Schriftsprachdefizite auszugleichen.

Ansonsten kann die ARGE nur auf Alphabetisierungskurse der VHS hinweisen, die aber nur freiwillig aufgesucht werden können. Ihre Erfahrung ist jedoch, dass die meisten Jugendlichen (noch) keine Einsichtsfähigkeit in punkto Schriftsprachdefizit haben.

6.1.2 Agentur für Arbeit

Stellvertretend für die Agentur für Arbeit Münster wurde mit einem Mitarbeiter in einer leitenden Position im August 2008 zum Thema funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Experte interviewt⁴⁵³. Der Interviewte selbst hat es bei seiner Arbeit überwiegend mit Akademikern zu tun, berichtet aber auch über die Erfahrungen seiner Kollegen im U-25-Team und zeigt Möglichkeiten der Arbeitsagentur Münster für diese Zielgruppe auf.

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf dieses Interview, sofern nicht anders gekennzeichnet.

Funktionaler Analphabetismus fällt auch bei der Agentur für Arbeit Münster auf: „Gerade in Beratungsgesprächen [im Übergang Schule und Beruf] bei den Beraterinnen und Beratern, wenn es darum geht, Ausbildung zu realisieren, ist das immer wieder ein Punkt.“ Zu der Größenordnung kann der Interviewte allerdings nichts sagen: „Ich kann das nicht quantifizieren. Wir haben das auch nie nachgehalten, wie viele das jetzt sind [...].“

Oft würde das auch nicht auffallen: „Ob das [...] auch immer auffällt, ist eine andere Sache. Aber sagen wir mal so, es werden die Schulnoten mit herangezogen.“ Bei einer schlechten Schulnote in Deutsch würde dann „auch schon mal nachgehakt werden“.

Ein weiterer Punkt, an dem ein funktionaler Analphabetismus auffallen könnte, ist gleich vor dem Erstgespräch, vor dem Jugendliche ein „Arbeitspaket“ ausfüllen müssen, zu dem z.B. ein Anmeldebogen gehört als auch der schulische Werdegang aufgezeichnet werden muss: „Und da kann man natürlich schon, wenn das jetzt nicht jemand anderes ausgefüllt hat, den ersten Hinweis bekommen, dass Schriftprobleme bestehen könnten.“

Einen weiteren Aspekt, weshalb es der Agentur für Arbeit möglicherweise nicht auffallen könnte, wird in der Kompensation des Analphabetismus genannt: „Ich

⁴⁵³Das Experteninterview wurde durchgeführt vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. und wurde anonymisiert.

denke, bei denjenigen, die einen Schulabschluss vorlegen, ob es nun ein Hauptschulabschluss ist oder was auch immer, es also jemanden gelungen ist, trotz dieser Schwächen durchs Schulsystem zu gelangen, dann kann es durchaus passieren, dass es hier nicht auffällt.“

Der befragte Mitarbeiter der Agentur für Arbeit geht davon aus, dass es zwar Analphabeten im Kundenkreis der Agentur für Arbeit gibt, sie aber nicht so stark damit in Kontakt treten, wie z.B. die Arbeitsgemeinschaft, „weil unter den Arbeitslosengeld II noch einmal eine andere Personenstruktur ist als hier in der Agentur für Arbeit. Noch mehr Ungelernte, noch mehr Menschen, die aus den vielfältigsten Gründen nicht in den Arbeitsprozess kommen.“

Die Rolle der Agentur für Arbeit in der Intervention des Analphabetismus beschreibt er wie folgt:

„Wir sind Vermittler oder Berater. Vermittler heißt, wir haben eine offene Stelle und darauf soll man möglichst geeignete Bewerber vorschlagen. [...] In dem Moment, wo wir feststellen, da besteht eine Drogenproblematik oder da besteht ein funktionaler Analphabetismus, müssen wir andere einschalten. Da haben wir nicht die Kompetenz.“

Falle ein Analphabetismus auf, würde demjenigen nahegelegt, sich an die zuständigen Beratungsstellen zu wenden, es könne aber keiner gezwungen werden, dieses in Anspruch zu nehmen: „Ich kann niemanden zwingen, eine Beratungsstelle in Anspruch zu nehmen. Ich kann nur sagen, dass das mein Eindruck ist und dass vielleicht professionelle Hilfe gesucht werden sollte.“

Konkret nachgefasst werde nur, wenn ein Jugendlicher tatsächlich einen Ausbildungsberuf anstrebt „und dann wird in der Regel der psychologische Dienst eingeschaltet, um einfach mal zu schauen, liegen denn alle Voraussetzungen vor, damit eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird?“

Komme von dem psychologischen Dienst eine Rückmeldung, dass ein massives Schriftsprachproblem vorherrscht, müsste der Berater schauen, unter welchen Bedingungen (wenn überhaupt) die Übernahme einer Ausbildung sichergestellt

werden kann. Allerdings gibt es von der Agentur für Arbeit selbst keine gezielte Hilfe zur Intervention von Analphabetismus mehr: „Also wir selbst haben das nicht im Angebot. Wir haben vor einiger Zeit Alphabetisierungskurse im Angebot gehabt. [...] Aber die unterliegen nicht mehr unserem Aufgabenbereich. [...] Ansonsten verweisen wir dann, wenn das auffällt, an [...] die Volkshochschule, die entsprechende Kurse anbietet, wobei wir dann die Kosten nicht übernehmen. Das sind dann Kosten, die der Betroffene selbst zahlen muss.“

In dem Angebot, dass es nicht mehr gibt, stand werkpraktisches Arbeiten im Mittelpunkt, „weil man von der rein schulischen Ausrichtung weg wollte [...]. Aufgrund von Gesetzesänderungen gibt es das nicht mehr [...]“. Für die Zukunft stellt sich die Agentur für Arbeit vor ca. zwanzig Plätze zum Erwerb des Hauptschulabschlusses in ihre 245 Plätze für berufsvorbereitende Maßnahmen zu integrieren. Dazu gibt es aber noch keine konkreten Angaben.

Die Hilfen der Agentur für Arbeit Münster sind hauptsächlich an Menschen gerichtet, die über relativ gute Schriftsprache verfügen, da sie ja auf Ausbildung abzielen. Genannt werden u.a. folgende Maßnahmen:

„Wir haben berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB), die er noch einmal durchlaufen kann, um noch einmal eine stärkere Unterstützung bekommt. Er könnte aber auch Kandidat für eine überbetriebliche Ausbildung (BaE) beim Bildungsträger sein. Dass man also drei Jahre in einem geschützteren Umfeld [...] einen Ausbildungsabschluss erhält. [...] Je nachdem, wie stark das ausgeprägt ist, könnte man auch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) nehmen, also dass jemand beim Bildungsträger, der das macht, Stützunterricht bekommt, wobei ich das eher als Variante bezeichnen würde, die weniger benutzt wird“.

Außerdem gebe es noch die Reha-Berufsvorbereitung für Jugendliche mit massiven Lernbeeinträchtigungen. Auch für die Integration in Ausbildung gibt es Programme, von denen junge Analphabeten gefördert werden könnten: „Wir haben einiges aktuell an Angeboten für Arbeitgeber, damit sie Jugendliche einstellen, so genannte Lernbeeinträchtigte, bzw. sozial benachteiligte Jugendliche. Da gibt es jetzt den Ausbildungsbonus, bei dem Arbeitgeber eine

finanzielle Unterstützung bekommen [...], wenn sie [so einen] Jugendlichen einstellen.“

Zudem gebe es das „Werkstattjahr“, welches noch niedrigschwelliger sei als die BvB. Dort will man „Jugendliche in den Schulen plus Praktika wieder in die Richtung bringen den Hauptschulabschluss zu erreichen. [...] Da ist ein Arbeitskreis⁴⁵⁴, da sind dann die Träger drin [...] Auch das ist ein Bemühen, noch einmal bei den Jugendlichen die Richtung hinzukriegen, dass sie den Abschluss erwerben“. Allerdings wird bemerkt, dass es von einigen Seiten als skeptisch betrachtet wird, ob viele dieser Jugendlichen den Abschluss erreichen könnten.

Die Perspektiven für ungeforderte Analphabeten werden in Helfertätigkeiten gesehen, wobei diese zunehmend wegrationalisiert würden.

„Wenn ich mir im Besonderen den Arbeitsmarkt von Münster anschau: Über 70 Prozent der Beschäftigten arbeiten im tertiären Bereich, also dem Dienstleistungsbereich, Handel, Banken, Versicherungen und so weiter. Da werden entsprechende Qualifikationen verlangt [...]. Und alle ungelernten Tätigkeiten werden weniger, so dass es durchaus schwieriger wird.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Agentur für Arbeit Kontakt mit dem Thema hat, aber zu vermuten sei, dass es eine erhöhte Dunkelziffer gibt, da funktionaler Analphabetismus oftmals nicht auffallen würde. Gleichzeitig gibt es keine gesetzliche Grundlage für ein Alphabetisierungsangebot seitens der Agentur für Arbeit, weshalb es auch keines mehr gibt⁴⁵⁵. Da die Quantität des Analphabetismus nicht eingeschätzt werden kann, wird dies von der Agentur für Arbeit auch nicht als ein wesentliches Problem angesehen⁴⁵⁶.

Es wird entweder an die VHS verwiesen oder der Kunde wird, wenn Grundkenntnisse da sind, in eine entsprechende Maßnahme aufgenommen. In diesen findet dann aber keine konkrete Alphabetisierung statt, sondern lediglich

⁴⁵⁴Zu dem Arbeitskreis gehören das Jugendausbildungszentrum (JAZ), der Lehrbauhof und das Handwerker Bildungszentrum (HBZ), die Stadt Münster, die Agentur für Arbeit Münster, das Anne-Frank-Berufskolleg und das Adolph-Kolping-Berufskolleg.

⁴⁵⁵„Aber wir haben kein Angebot, das so aufgebaut ist, dass jemand, der Analphabet ist, das so hinkriegt, dass das anschließend nicht mehr der Fall ist. [...]Also ich hätte nicht die gesetzliche Grundlage das zu tun.“

⁴⁵⁶„Aber ich würde nicht sagen, dass das zurzeit aktuell aus unserer Sicht ein Problem ist.“

eine Unterstützung in der Ausbildung, z.B. durch Hausaufgabenhilfe. Für Analphabeten, die keine Kompetenzen für eine Ausbildung mitbringen, bleibt - aus Sicht der Agentur für Arbeit - nur die Vermittlung in z.B. Helfertätigkeiten.

6.2 Alphabetisierungskurse

Unter Alphabetisierungskursen wird hier verstanden, dass es sich um ein Angebot handelt, in dessen Mittelpunkt die Schriftsprachvermittlung steht. Andere Förderungen sind in der Regel nicht darin enthalten.

Wenn man in Münster „reine“ Angebote zur Alphabetisierung sucht, so findet man schwerpunktmäßig die Angebote der Volkshochschule (VHS). Daher wird die Volkshochschule Münster in Kapitel 6.2.1 beispielhaft für reine Alphabetisierungskurse vorgestellt.

Für MigrantInnen gibt es in Münster zusätzlich speziell Kurse im Bildungsinstitut Münster e.V., welche auf Anfrage angeboten werden⁴⁵⁷. Dazu gehören auch Vollzeitmaßnahmen.

6.2.1 VHS

Wie bereits beschrieben wurde, gab es in der VHS spezielle Angebote, finanziert durch die Arbeitsgemeinschaft Münster, zur Alphabetisierung. Dafür zuständig war die Projekt-VHS. Zur Zeit existiert, auf Nachfrage an die VHS, kein spezielles Angebot für diese Zielgruppe. Da dieses Angebot, aufgrund der in Kapitel erwähnten Problematik, nicht mehr angeboten wird, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. Stattdessen wird sich dem regulären und öffentlich zugänglichen Angebot zur Alphabetisierung zugewendet.

Aufgrund von derzeitigem Personalmangel und Krankheit, sowie Mutterschaftsurlaub von Zuständigen, konnte sich kein Experte der VHS finden

⁴⁵⁷Vgl. Bildungsinstitut Münster e.V.: www.bildungsinstitut.de/

lassen, der zu einem Experteninterview bereit war. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Aussagen auf schriftliche Quellen.

Die Volkshochschule Münster bietet derzeit neun Kurse zur Alphabetisierung in jedem Semester an⁴⁵⁸. Nachdem Interessenten an einem intensiven und vertraulichen Beratungsgespräch teilgenommen haben, ist der Einstieg in die Kurse jederzeit möglich⁴⁵⁹.

Die VHS Münster selbst beschreibt ihr Angebot wie folgt:

Diese Zielgruppe der sogenannten funktionalen Analphabet(inn)en versucht die VHS seit vielen Jahren durch ein besonders niedrigschwelliges Angebot zu erreichen. Grundlegende Fertigkeiten im Lesen und Schreiben werden vermittelt [...]. Die VHS bemüht sich kontinuierlich, das oftmals tabuisierte Thema der mangelnden Schriftsprachkenntnisse bei Erwachsenen ins öffentliche Bewusstsein zu bringen [...].⁴⁶⁰

Unterteilt werden die Alphabetisierungskurse in drei verschiedene Kategorien. In „Lesen und Schreiben: für Deutsche – Grundkurs“⁴⁶¹, „Lesen und Schreiben: für Deutsche – Aufbaukurs“ und in „Lesen und Schreiben lernen für Ausländer/innen“.

Die Grundkurse für Deutsche finden ein- bis zweimal pro Woche statt, meistens am frühen Abend. Der einzige Aufbaukurs, der die Schriftsprachsicherheit verbessern soll, findet einmal in der Woche statt. Die Kurse für Ausländer/innen richten sich vor allen an Ausländer/innen, denen das Schriftsystem der deutschen Sprache fremd ist⁴⁶². Es werden die Buchstaben und Laute des lateinischen Alphabets Schritt für Schritt eingeführt und geübt⁴⁶³. Quantitativ stellt dies mit fünf Kursen das häufigste Angebot zur Alphabetisierung der VHS Münster dar.

Die Kursdauer aller Kurse beträgt im Schnitt 1,5 Stunden pro Einheit. Die Kosten belaufen sich auf 1,25 Euro pro Unterrichtsstunde⁴⁶⁴. Verglichen mit anderen

⁴⁵⁸(vgl. www5.stadt-muenster.de/vhsprogramm/p_liste.cfm?ubereich=42)

⁴⁵⁹(vgl. ebd.)

⁴⁶⁰(vgl. Volkshochschule der Stadt Münster (2007/2008), S. 16)

⁴⁶¹ derzeit 3 Kurse

⁴⁶²(vgl. www5.stadt-muenster.de/vhsprogramm/p_liste.cfm?ubereich=42)

⁴⁶³(vgl. www5.stadt-muenster.de/vhsprogramm/p_liste.cfm?ubereich=42)

⁴⁶⁴(vgl. www5.stadt-muenster.de/vhsprogramm/p_liste.cfm?ubereich=42)

Angeboten der VHS stellt dies eine enorme Vergünstigung dar. Dennoch muss man aufzeigen, dass die Preise noch im Jahr 2002 bei 0,37 Euro lagen⁴⁶⁵. Preissteigerungen des Jahres 2006 erläuterte die VHS Münster dadurch, dass eine Verschiebung der Kosten zu Lasten der Teilnehmenden stattfände⁴⁶⁶, was vor allem daraus resultiere, dass die Stadt ihre Anteile reduziere⁴⁶⁷. Dies würde auch zukünftig weiter der Fall sein, so die VHS: „Vom Rat der Stadt Münster wurden für die kommenden Jahre weiter Konsolidierungsmaßnahmen beschlossen“⁴⁶⁸.

Durch die Kurse werden, so die VHS Münster, ungefähr 200 Teilnehmer/-innen im Jahr⁴⁶⁹ erreicht. Darunter auch junge Analphabeten ab sechzehn Jahren⁴⁷⁰.

Zusammengefasst gibt es also relativ viele Kurse zur Alphabetisierung an der VHS Münster, für die man sich anonym beraten lassen kann und in die man jederzeit einsteigen kann. Die Preise sind zwar stark ermäßigt, aber erheblich teurer als in den Vorjahren.

Es gibt zwar verschiedene Angebote für verschiedene Zielgruppen, aber kein eigenes Angebot für Jugendliche. Dabei gibt es in Münster auch die „junge VHS“, die allerdings keine Förderung dieser Art anbietet.

Zuletzt muss noch darauf hingewiesen werden, dass an der VHS Münster auch Fortbildungen für KursleiterInnen zur Alphabetisierungsarbeit angeboten werden.

6.3 Berufsvorbereitende Maßnahmen mit Alphabetisierung

Das Alphabetisierung niedrigschwellig auch in berufsvorbereitenden Maßnahmen angeboten wird, ist eher wenig bekannt. Bei diesen Angeboten steht Arbeiten in einem Werkstattbereich im Vordergrund und meist gibt es nebenbei ein Heranführen an schulischen Unterricht, in dem vorhandene Defizite ausgeglichen

⁴⁶⁵(vgl. Stadt Münster (2001), S. 3)

⁴⁶⁶(vgl. Volkshochschule der Stadt Münster (2007/2008), S. 6)

⁴⁶⁷(vgl. ebd., S. 6)

⁴⁶⁸(vgl. ebd., S. 6)

⁴⁶⁹(vgl. Volkshochschule der Stadt Münster (2007/2008), S. 16)

⁴⁷⁰Über die genaue Anzahl junger Analphabeten ist nichts öffentlich vermerkt, allerdings sind es nach informellen Angaben recht wenige, was auch in der Literatur für andere Standorte belegt ist.

werden sollen. Wenn funktionale Analphabeten daran teilnehmen, ist der unterrichtende Mitarbeiter automatisch damit konfrontiert Alphabetisierungsarbeit zu leisten. Dies gehört dann zwar nicht offiziell zum Förderprogramm, findet aber statt. Daher ist über konkrete Alphabetisierung in den einzelnen Maßnahmen, wenn man sich oberflächlich nur mit der Konzeption beschäftigt, nichts zu finden.

Als ein solches Beispiel soll hier die Stadtteilwerkstatt Nord stehen, welche in Kapitel 5.4 und 6.1.1 schon erwähnt wurde.

Im Anschluss daran werden kurz weitere Einrichtungen der Vollständigkeit halber genannt.

6.3.1 Stadtteilwerkstatt Nord

Die Stadtteilwerkstatt Nord ist ein niedrighwelliges Angebot zur Berufsorientierung für junge Menschen, die bisher keinen Arbeitsmarktzugang gefunden haben⁴⁷¹. Dort können die TeilnehmerInnen verschiedene handwerkliche bzw. kreative Bereiche kennen lernen und sich wichtige Schlüsselqualifikationen wie das Einhalten von Arbeitszeiten oder den sachgemäßen Umgang mit Geräten und Materialien erarbeiten⁴⁷².

Der überwiegende Teil der TeilnehmerInnen verfügte 2007 über keinen Schulabschluss und spiegelt wieder, dass vor allem Geringqualifizierte mit wenigen Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt die Stadtteilwerkstatt aufsuchen⁴⁷³.

Die folgenden Angaben beziehen sich, soweit nicht anders gekennzeichnet, auf ein Experteninterview mit G. Schrade vom 21.01.2009, der bis Februar 2009 der Leiter der Stadtteilwerkstatt Nord war und dort über sieben Jahre lang u.a. für die sozialpädagogische Beratung und Begleitung der jungen TeilnehmerInnen zuständig war.

⁴⁷¹(vgl. JAZ (2009): <http://jaz-muenster.de/Stadtteilwerkstatt-Nord.141.0.html>)

⁴⁷²(vgl. JAZ (2009): <http://jaz-muenster.de/Stadtteilwerkstatt-Nord.141.0.html>)

⁴⁷³(vgl. Stadt Münster – Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (2008), S. 8)

Zur Quantität der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus schätzt G. Schrade ein, dass 100 Prozent der TeilnehmerInnen der Stadtteilwerkstatt Bedarf an schulischer Unterstützung haben. Einen starken funktionalen Analphabetismus sieht er bei etwa 20 Prozent aller TeilnehmerInnen: „Ich würde mal sagen, hier in dieser ganzen Zeit zwanzig Prozent der Leute, die hier waren in den ganzen Jahren [...] Ich hab das jetzt nicht nachgehalten.“ Aktuell seien von den zur Zeit 14 TeilnehmerInnen drei Analphabeten: „Also ich glaube schon: 14 zu 3. Ja das passt. Ja.“ Rechnet man diese Angabe in Prozent aus, ergibt sich ein Wert von 21 Prozent, wodurch die erste Einschätzung von Herrn Schrade als realistisch belegt wird.

Funktionale Analphabeten, so Schrade, fielen dadurch auf, dass sie innerhalb der Werkstattarbeit an einigen Aufgaben scheitern, welche Schriftsprachkompetenz erfordern: „Dass sie vielleicht kleinere Texte lesen müssen oder irgendwelche Maße abnehmen müssen und wenn das dann auffällt [...] dann gehen wir immer auf die Leute zu und sprechen die natürlich darauf an.“ Daraufhin wird ihnen dann vorgeschlagen den flankierenden Unterricht in Anspruch zu nehmen oder auch bei den VHS Kurse zu besuchen. Jedoch betont Schrade auch hier die Freiwilligkeit: „Grundsätzlich wollen wir aber, dass die von sich aus zu uns kommen und sagen: >>Kann ich mich am Unterricht beteiligen?<<.“

Der flankierende Unterricht ist ungefähr 2003/2004 eingeführt worden, nachdem TeilnehmerInnen darum gebeten haben. „Das wurde dann mit der Zeit immer mehr ausgebaut. [...] Ja und heute ist das ja mittlerweile so, dass wir da jemanden haben, der [...] hier dann zwei Tage in der Woche [...] unterrichtet, die eben was lernen wollen.“

Es laufen sogar zwei Angebote parallel. Zum einen wurde der Verein Lernen fördern e.V. von der Stadt Münster⁴⁷⁴ beauftragt, dort für zehn Stunden die Woche den Unterricht zu gestalten⁴⁷⁵ und zum anderen wurde von der Freiwilligenagentur Münster ein Ehrenamtler gefunden, der sich als Zusatzangebot speziell um den Unterricht von zwei jungen Männern kümmert.

⁴⁷⁴Speziell die Arbeitsmarkt-Initiative- Münster (vgl. Stadt Münster – Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (2008), S. 12)

⁴⁷⁵Die Stadtteilwerkstatt Nord hatte dafür Gelder aus dem Sonderprogramm „Jugend und soziale Brennpunkte“ erhalten (vgl. Stadt Münster – Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (2008), S. 12).

Der flankierende Unterricht findet an zwei Tagen in der Woche statt und ist, laut Konzeption, angedacht um „neben den Werkstattangeboten – flankierend eine theoretische Wissensvermittlung [zu gewährleisten], um vorhandene Lücken im Bereich Lesen und Rechnen etc. zu schließen. Aufgrund der heterogenen Voraussetzungen muss der Unterricht sehr individuell gestaltet werden⁴⁷⁶.“ Das trifft auch auf ein Angebot an Alphabetisierung zu. Bei Bedarf wird individuell, je nach Vorkenntnissen des Betroffenen, der Unterricht gestaltet. Dabei stehen Lesen und Schreiben im Vordergrund, aber auch Allgemeinbildung und Rechenarten werden geübt.

Die sozialpädagogische Betreuung verbleibt bei den MitarbeiterInnen der Stadtteilwerkstatt. Ziele und Fortschritte werden gemeinsam mit der Mitarbeiterin von Lernen fördern e.V. abgestimmt und ausgetauscht.

Die Perspektive der funktionalen Analphabeten auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Münster sieht G. Schrade sehr optimistisch:

„Also, in Münster sag ich mal, dass was Jugendberufshilfe angeht, glaube ich, dass man jedem jungen Menschen, der hier in Münster motiviert ist weiter an sich zu arbeiten, es Schwarz auf Weiß geben kann, dass er hier eine Chance bekommt. Wenn der motiviert ist auch hier mitzuarbeiten. [...]. Ob das immer [...], ganz in Anführungsstrichen der Traumberuf werden kann, mit sagen wir mal dem schulischen Hintergrund und aber auch mit den Möglichkeiten vor Ort, das glaube ich nicht. Aber das jeder 'ne Chance kriegt, vielleicht in so einem vergleichbaren Beruf oder schon in einem Beruf, der auch Spaß macht Fuß zu fassen mit Fördermöglichkeiten und geförderter Ausbildung, das glaube ich auf jeden Fall.“

Seiner Erfahrung nach haben es von allen 280 TeilnehmerInnen der ersten fünf Jahre siebzig Prozent geschafft, nicht mehr im Bezug von Leistungen nach dem SGB II oder XII zu sein. Auf Nachfrage, ob die restlichen dreißig Prozent möglicherweise gerade Analphabeten seien, verneinte Schrade:

⁴⁷⁶(Stadt Münster – Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (2008), S. 12)

„Nein, ganz bestimmt nicht. Das glaub ich nicht. Ich glaube, dass das die sind, wo es drumherum überhaupt keine Struktur gibt, die ganz früh in Jugendhilfe gelebt haben, also irgendwie betreut gewohnt haben und alles abgebrochen haben und nie, ähm, mit sich haben arbeiten lassen. Die auch keiner erreicht hat. Ich glaube eher, dass das die sind.“

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass es in der Stadtteilwerkstatt Nord ein Angebot zur Alphabetisierung gibt. Dieses Angebot findet niedrigschwellig und sehr individuell bei Bedarf statt, ist im Konzept aber nicht ausdrücklich erwähnt. Alphabetisierung bildet keinen Schwerpunkt in der Arbeit der Unterrichtenden, auch sind sie nicht speziell dafür ausgebildet. Ungefähr 70 Prozent der TeilnehmerInnen der Stadtteilwerkstatt nutzen dieses Angebot. Also gibt es ein großes Interesse an schulischer Bildung von Seiten der Jugendlichen.

Somit hat sich, wie schon in Kapitel 5.4 vermutet, bestätigt, dass junge Analphabeten sich vor allem in Maßnahmen für benachteiligte junge Menschen (o.ä.) befinden.

6.3.2 Weitere Anbieter

Die Stadtteilwerkstatt Nord steht oben stellvertretend für viele Jugendberufshilfeeinrichtungen in Münster. An dieser Stelle sollen weitere genannt werden, um zu verdeutlichen, wo man überall junge Analphabeten finden könnte und wo es weitere niedrigschwellige Angebote zur Alphabetisierung gibt (oder geben könnte). Einige dieser Einrichtungen wurden z.B. in Kapitel 6.1.1 bereits erwähnt.

Eine dieser Einrichtungen ist der Lernort Süd von Lernen fördern e.V.. Dort läuft seit 2005 das Projekt „Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Grundkompetenzen“⁴⁷⁷. Die Zielgruppe ist ähnlich der der Stadtteilwerkstatt Nord. Auch hier gibt es

⁴⁷⁷(vgl. Lernen fördern e.V. (2006), S. 3)

neben werkpraktischer Arbeit einen unterstützenden Förderunterricht⁴⁷⁸. Zudem sollen die Jugendlichen regelmäßig das Berufskolleg besuchen⁴⁷⁹. Bei besonderem Bedarf wird im Lernort Süd ein ABC-Kurs angeboten, in dem Schüler beim Erwerb der deutschen Sprache bzw. der Lesekompetenz unterstützt werden⁴⁸⁰.

Ähnliche Bedingungen in Münster sind zu vermuten z.B. bei:

- dem Jugendausbildungszentrum (JAZ) z.B. in der Maßnahme Jugendwerkstatt oder gemma
- dem Jugendinformations- und Beratungszentrum (Jib) vor allem in der Maßnahme Jugendwerkstatt (s.o).⁴⁸¹

Darüber hinaus wird es in den Stadtteilen vereinzelt Vereine, etc. geben, welche sich u.a. mit Alphabetisierung beschäftigen, wie z.B. die Kinderhauser Arbeitslosen Initiative (KAI e.V.).

6.4 Lücken

Anhand der obengenannten Beispiele in Kapitel 6.1 bis 6.3.2 und der Verbindung mit den Besonderheiten der Zielgruppe werden nun Lücken in der „Versorgung“ junger Analphabeten aufgezeigt.

Festzuhalten ist zuerst, dass es kein öffentliches oder publik gemachtes Angebot zur Alphabetisierung junger Analphabeten in Münster gibt⁴⁸². Dies stellt eine erhebliche Versorgungslücke dar, da es keine allgemeine Zuständigkeit für diese Zielgruppe gibt, an die man Betroffene verweisen kann.

⁴⁷⁸(vgl. Lernen fördern e.V. (2006), S. 14)

⁴⁷⁹(vgl. Lernen fördern e. V.(2006), S. 14)

⁴⁸⁰(vgl. GEMBALLA (2008), S. 16)

⁴⁸¹Diese Liste erhebt keine Ansprüche auf Vollständigkeit. Es wird zahlreich Maßnahmen geben, in denen mehr oder weniger am Rande Alphabetisierung stattfindet.

⁴⁸²Ausnahme bildet hier höchstens das Bildungsinstitut mit ihrer Vollzeitmaßnahme speziell für MigrantInnen.

Zwar gilt die Volkshochschule aus Sicht der Beratungsstellen als Ansprechpartner, doch entsprechen die Angebote nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen (siehe Kapitel 5.2.1). Das wird z.B. durch die hohe Zahl der jungen Kursabbrecher belegt, wie sie Beckmann von der Arbeitsgemeinschaft Münster beschreibt (siehe Kapitel 6.1.1).

Die meisten Maßnahmen der Arbeitsgemeinschaft und der Agentur für Arbeit setzen gewisse Schriftsprachkompetenzen voraus und erscheinen für viele Analphabeten keine geeigneten Möglichkeiten darzustellen, dies betrifft die Maßnahmen BvB, die abH und andere.

Eine finanzielle Förderung spezieller (Schrift-)Sprachkurse ist seitens der Behörden nicht möglich und müssen von den Betroffenen selbst getragen werden⁴⁸³, sofern eine Alphabetisierung nicht in eine andere Maßnahme integriert ist. Zumindest bei der Agentur für Arbeit Münster fällt eine mangelnde Sensibilisierung und mangelnde Passung der Angebote zu dem Thema auf.

Aber auch andere Stellen scheinen allein, was die Größenordnung und darüber hinaus nötige Maßnahmen betrifft, nicht ausreichend informiert. So gibt es auch keine Vernetzung der Einrichtungen, so dass z.B. alle in Frage kommenden Angebote enthalten sind und man individuell in der Beratung nach einer passenden Maßnahme suchen kann.

Unter den berufsvorbereitenden Maßnahmen hat keine öffentlich in ihrem Konzept die Alphabetisierung als Punkt aufgenommen. Auch dort gibt es keine Zuständigkeit.

Die Pädagogen, die dort arbeiten, sind in der Regel nicht für eine Schriftsprachvermittlung im Sinne von Alphabetisierung ausgebildet⁴⁸⁴ und haben -wenn überhaupt – nur an einer Fortbildung teilgenommen. Dies ist unter anderem darin begründet, dass die Alphabetisierung nur einen Bruchteil des Unterrichts ausmacht und keinen Schwerpunkt findet.

Die schulischen Angebote in Münster, z.B. zum Erwerb des Hauptschulabschlusses, setzen alle Schriftkenntnisse voraus. Auch an den

⁴⁸³(siehe Kapitel 6.1.1 und 6.1.2)

⁴⁸⁴(siehe Kapitel 6.3.1)

Berufskollegs in Münster gibt es keine speziellen Klassen, in denen der Schriftspracherwerb noch einmal von Anfang an wiederholt wird. Für junge Analphabeten wäre dies jedoch eine Chance, um an der Gesellschaft teilzuhaben und z.B. den Einstieg in eine Berufsausbildung zu schaffen. Unter heutigen Bedingungen sind viele dieser jungen Analphabeten allerdings schon mit den Anforderungen des Berufsorientierungsjahres überfordert.

Fazit ist, dass es in Münster⁴⁸⁵ keine passenden Angebote für die Zielgruppe gibt, welche schwerpunktmäßig Alphabetisierung betreiben. Es gibt deutliche Lücken, wobei eine fehlende Sensibilität für das Thema dazu beiträgt, dass die Angebote von Beratung eventuell nicht passend sind und dass keine Vernetzung über Angebote und Größenordnung besteht.

⁴⁸⁵Fairerweise muss man sagen, dass dies in anderen Städten bis auf Ausnahmeprojekte auch so ist. Was jedoch keine Begründung sein kann, nichts an der Situation zu verändern.

7 Gesellschaftspolitische Notwendigkeiten zum Handeln

Bevor es zu den Herausforderungen für Münster geht, soll kurz die gesellschaftspolitische Dimension von Analphabetismus dargestellt werden, welche zum Handeln auffordert. Dabei soll nicht auf den Einzelnen geschaut werden, sondern auf die Gesellschaft.

Die Ursachen für Analphabetismus wurden in Kapitel 3 dargelegt. Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass er bedingt wird durch familiäre, schulische, gesellschaftliche und individuelle Faktoren, und dies individuell und jeweils in unterschiedlichen Anteilen.

„Analphabetismus äußert sich als Problem des einzelnen ist aber gesellschaftlich verursacht und wird zunehmend zum Problem für die Gesellschaft. Alphabetisierung muß demnach als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden. D.h. Wirtschaft, Politik, Bildung und Verwaltung müssen sich die Verantwortung teilen. Wenn alle miteinander kooperieren, besteht eine realistische Chance, das Problem Analphabetismus zu lösen⁴⁸⁶.“

„Prävention und Bekämpfung von Analphabetismus wird von verschiedenen Akteuren als bildungspolitische und gesellschaftliche Herausforderung angemahnt⁴⁸⁷.“ Dabei spielen nicht nur die individuellen Belastungen und Benachteiligungen der Betroffenen eine Rolle. Analphabetismus stellt auch ein gesamtgesellschaftliches Problem mit Folgekosten im Sozial- und Verwaltungsbereich sowie im Arbeitsmarktzusammenhang dar⁴⁸⁸. In Deutschland wird davon ausgegangen, dass das den Staat und die Unternehmen direkt und indirekt bis zu 7 Mrd. Euro kostet⁴⁸⁹ (z.B. durch die sozialen Folgekosten von Langzeitarbeitslosigkeit). Alle Kompetenzen, die nicht im Schulsystem erworben werden, müssen im Erwachsenenleben sehr viel teurer nachgeholt werden⁴⁹⁰. Zum einen entstehen dadurch in der Nachqualifizierung erhebliche Kosten, zum

⁴⁸⁶(FUCHS-BRÜNINGHOFF (1989), S. 15)

⁴⁸⁷(STARK zit. nach LINDE (2001), S. 11)

⁴⁸⁸(vgl. HUCK zit. nach LINDE (2001), S. 11)

⁴⁸⁹(vgl. BÖGELEIN (2007), S. 56)

⁴⁹⁰(vgl. HÜTHER zit. nach BÖGELEIN (2006), S. 56)

anderen ginge dadurch „Humankapital“ verloren⁴⁹¹. Dazu weist HÜTHER darauf hin, dass aufgrund des demographischen Wandels eine qualifizierte Arbeitskraft ein knappes Gut werden wird und somit mangelnde Fähigkeiten von jungen Berufseinsteigern eine Wachstumsbremse darstellen⁴⁹².

Vor allem aber auch, weil Bildung eine Investition darstellt, nicht nur im Sinne von sogenanntem Humankapital, das sich ökonomisch verwerten lässt, sondern im Sinne stabiler sozialer Bindungen in der Gesellschaft, müssen alle bei der Bekämpfung von Analphabetismus zusammenarbeiten⁴⁹³. Denn eine wachsende Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten gefährdet die Kohärenz der Gesellschaft in substantieller Weise⁴⁹⁴.

„Eine Gesellschaft offenbart die Ernsthaftigkeit ihres Willens zur Umsetzung ihrer Werte von Gleichheit, sozialer Gerechtigkeit und Menschenwürde sowie des Anspruchs, Bildung für alle zu ermöglichen dadurch, wie sie mit ihren Schwächsten umgeht. Funktionale Analphabeten gehören mit zu den schwächsten Gruppen dieser Gesellschaft⁴⁹⁵.“

Bisher wird sich zwar von vielen Seiten anerkannt, dass Analphabetismus ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt, allerdings bleibt eine notwendige Unterstützung des Arbeitsbereichs aus⁴⁹⁶.

In Deutschland gibt es keine bundesweite Regelung für ein Alphabetisierungs- oder Grundbildungsangebot⁴⁹⁷. Da diese unter das Thema „Weiterbildung“ fallen, unterstehen sie der Hoheit der Länder⁴⁹⁸.

„Da bestehende Gesetze nicht verpflichtend in die kommunalen Entscheidungen eingreifen, ist die Einrichtung von Alphabetisierungs-

⁴⁹¹(vgl. HÜTHER zit. nach BÖGELEIN (2006), S. 56f.)

⁴⁹²(vgl. HÜTHER zit. nach BÖGELEIN (2006), S. 57)

⁴⁹³(vgl. BERTAUE (2001), S. 11)

⁴⁹⁴(ebd., S. 12)

⁴⁹⁵(vgl. JENSEN (2007a), S.29)

⁴⁹⁶(vgl. LINDE (2001), S. 11)

⁴⁹⁷(vgl. DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 100)

⁴⁹⁸(vgl. ebd., S. 100)

und Grundbildungsangeboten beliebig und steht in Abhängigkeit von den jeweiligen Entscheidungsträgern und Haushaltslagen.⁴⁹⁹

In Münster gibt es von städtischer Seite das Angebot der Volkshochschule. Das Thema Alphabetisierung wurde auch bereits im Rat der Stadt Münster am Rande besprochen, allerdings stand es dort nie als wichtiger Punkt auf der Tagesordnung.

„Was ich generell weiß ist, dass ähm, das es zumindest Thema in Münster ist. Also das auch relativ fraktionsübergreifend Einigkeit darüber besteht, dass es ein wichtiges Thema ist. [...] Es ist aber trotzdem teilweise schon stärker diskutiert als in anderen Städten [...] dadurch, dass der Bundesverband den Hauptsitz hier in Münster hat, nachdem das Thema hier relativ häufig in der Presse ist. So dass es hier und da in den Ratssitzungen immer mal wieder besprochen wurde. Aber meines Wissens nach nicht so, dass es ein großes Kernthema gewesen ist.“⁵⁰⁰

Somit sind sozialpolitische Entscheidungen zur Unterstützung oder Prävention bisher nicht gefallen⁵⁰¹.

Weitere Herausforderungen für Münster folgen in Kapitel 8.

⁴⁹⁹(vgl. TRÖSTER zit. nach DÖBERT/HUBERTUS (2000), S. 102

⁵⁰⁰(Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Interview))

⁵⁰¹(vgl. Interview mit Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., sowie Internetrecherche)

8 Herausforderungen für Münster

Aus dem Problem Analphabetismus bei jungen Menschen ergeben sich zahlreiche Herausforderungen, allein schon, wenn man den Entstehungsbedingungen (siehe Kapitel 3) präventiv entgegentreten will. An dieser Stelle soll es aber zentral um die Herausforderungen gehen, wenn diese jungen Menschen schon Analphabeten sind. Was sind die Herausforderungen diesbezüglich in Münster? Wie könnte man Lücken beseitigen und wo könnte man ansetzen?

Wesentliche Lücken wurden bereits in Kapitel 6.4 aufgezeigt und daran wird im folgenden angeknüpft. Aber auch: Welche Herausforderungen werden hier an die Profession „Soziale Arbeit“ gestellt?

0.1 Herausforderungen für die Beratung und Anbieter

Da es in Münster, wie beschrieben⁵⁰², kein öffentliches oder publik gemachtes Angebot zur Alphabetisierung junger Menschen gibt⁵⁰³ und dies eine erhebliche Versorgungslücke darstellt, wäre eine wesentliche Herausforderung ein solches Angebot speziell für diese Zielgruppe zu schaffen. Dafür muss sich eine Zuständigkeit für diese Zielgruppe finden. Wenn ein Anbieter eine solche Zuständigkeit erklärt und diese in sein Konzept aufnimmt, könnte Beratung gezielt Betroffene vermitteln. Dazu ist eine Zusammenarbeit aller Fachkräfte notwendig, um gute Netzwerke zu etablieren⁵⁰⁴.

„Diese Netzwerke können das Verweisungswissen der Fachkräfte präzisieren, die Öffentlichkeitsarbeit verstärken und passgenaue Angebote für verschiedene Untergruppen funktionaler AnalphabetInnen untereinander abstimmen. Trotz Konkurrenz der Träger verspricht für die Etablierung dieses neuen Handlungsfeldes nachzuholender Al-

⁵⁰²(siehe Kapitel 6.4)

⁵⁰³Ausnahme bildet hier höchstens das Bildungsinstitut mit ihrer Vollzeitmaßnahme speziell für MigrantInnen.

⁵⁰⁴(vgl. JENSEN (2007b), S. 431)

phabetisierung eine vernetzte Koordination der Aktivitäten Gewinn für alle⁵⁰⁵. “

Ein solches gut ausgebautes Netzwerk in Münster könnte Betroffene passgenau an die richtigen Einrichtungen verweisen und dazu beitragen, dass die Kurse bekannt und auch belegt werden. Mitarbeiter von z.B. Behörden würden sensibilisiert werden und ein Austausch über das quantitative Ausmaß in Münster könnte dazu beitragen weitere Angebote zu etablieren oder bereits bestehende Angebote anzupassen.

0.1.1 Beratung

Neben einer Netzwerkarbeit im Zusammenspiel von Beratung und Anbietern besteht die Herausforderung für die beratenden Institutionen vor allem in einer Sensibilisierung⁵⁰⁶ für das Thema und in der Weitergabe von Informationen. Dazu bedürfen die Berater ein „Verweisungswissen“. Die Berater sollten in diesem Zusammenhang für eine gelungene Beratung wissen, was es für „reine“ Alphabetisierungskurse gibt und wo es für die Zielgruppe niedrigschwellige Angebote neben anderen Maßnahmen gibt.

Gerade weil seitens der Behörden⁵⁰⁷ keine Alphabetisierungskurse mehr finanziert werden können, sollten die dort ansässigen Berater Informationen über alle anderen in Frage kommenden Fördermöglichkeiten, die in Maßnahmen integriert sind, kennen und fördern, so dass man individuell in der Beratung nach einer passenden größtmöglichen Fördermöglichkeit zur Integration in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt suchen kann.

Da die meisten Angebote der Arbeitsgemeinschaft und der Agentur für Arbeit gewisse Schriftsprachkompetenzen voraussetzen, die Analphabeten meist nicht besitzen⁵⁰⁸, sollten die Behörden nach neuen Möglichkeiten suchen. Dafür muss zunächst einmal ein Problembewusstsein geschaffen werden⁵⁰⁹. Dazu wäre es

⁵⁰⁵(JENSEN (2007b), S. 431)

⁵⁰⁶(siehe Kapitel 6.4)

⁵⁰⁷die Agentur für Arbeit und die Arbeitsgemeinschaft

⁵⁰⁸z.B. könnten sie an Maßnahmen wie z.B BvB, abH, etc. scheitern.

⁵⁰⁹Das könnte Aufgabe des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. sein.

unbedingt notwendig, dass die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus Jugendlicher in Münster geklärt wird und auch die Behörden dies „nachhalten“.

In der Fachliteratur werden alle, die beruflich mit funktionalen Analphabeten zu tun haben, Multiplikatoren genannt. Eine wünschenswerte Aufgabe dieser Multiplikatoren wäre es, „durch gezielte Informationen den Gang zur Bildungseinrichtung und den Kontakt zu Ansprechpartnern [zu] erleichtern⁵¹⁰.“ Dies gilt es in Münster zu verbessern. Die Bedeutung der Problematik für die Betroffenen und die Hilfemöglichkeiten vor Ort sind seitens der Berater nicht ausreichend bekannt. Somit bedarf es einer „Beratung der Beratung“. Dies ist Aufgabe des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V..

Durch Gespräche mit einzelnen Institutionen in Münster konnte der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. bereits ein erstes Interesse bewirken, was eine positive Tendenz erhoffen lässt:

„Wir haben in Münster die glückliche Situation, dass die Träger, die wir angesprochen haben[...], sehr aufgeschlossen sind. Das ist zum einen die ARGE [...] und die haben einen Bedarf und möchten einen Informationsnachmittag [...] für ihre Fallmanager haben, [...]um Betroffene besser zu beraten [...]und geeignete Maßnahmen zu empfehlen. [...] Das ist ein sehr positiver Schritt⁵¹¹.“

0.1.2 Weiterbildung

Auch in der Weiterbildung gibt es Herausforderungen.

Beachtet man, dass junge Analphabeten eine eigene Zielgruppe darstellen und aufgrund ihrer Besonderheiten ein eigenes Angebot brauchen, fällt auf, dass es kein entsprechendes Angebot in Münster gibt. Das Bildungsinstitut wendet sich zumindest den jungen ausländischen Analphabeten zu, die VHS Münster bietet hingegen keine Angebote speziell für diese Zielgruppe in ihrem regulären Angebot an. Dabei gibt es dort viele Angebote speziell für junge Menschen: in der „Jungen VHS“. Bedenkt man, dass junge Analphabeten für verschulte Angebote

⁵¹⁰(SEBASTIAN (2007), S. 44)

⁵¹¹(Andreas Brinkmann; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Interview))

nicht so leicht empfänglich sind⁵¹² und sich den VHS-Angeboten eher nicht zuwenden, wird ein Defizit erkennbar.

Die VHS sollte junge Analphabeten gezielt mit attraktiven altersgerechten Angeboten ansprechen. Gerade weil dort die ExpertInnen für Alphabetisierung zu finden sind, sollte ihnen aus der Literatur und aus ihrem Erfahrungsschatz dieser Sachverhalt bekannt sein. Genauso wäre es dort nicht so schwer ein neues, wenig verschultes Angebot als eine gute Alternative⁵¹³ zu einem der Grundkurse oder als Ergänzung einzuführen.

Da die Volkshochschule, aus Sicht der Beratungsstellen, den Jugendlichen als erster Ansprechpartner in Münster genannt wird⁵¹⁴ und der populärste Anbieter ist, wird es Zeit für Innovationen. Denkbar wären auch Kooperationen mit z.B. Jugendberufshilfeeinrichtungen, um z.B. einen anderen Rahmen/ ein anderes Umfeld zu schaffen.

Auch könnten die Fortbildungen der VHS (s.o.) für die Alphabetisierungsarbeit den betreffenden Jugendberufshilfeeinrichtungen, etc. gezielt angeboten werden⁵¹⁵, um die Qualität der Arbeit zu verbessern. Dazu bedarf es wieder einer besseren Vernetzung.

Desweiteren sollten Weiterbildungskurse zum Schriftspracherwerb dort angeboten werden, wo die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu finden sind. Da es, wie beschrieben, keine Möglichkeit im Schulsystem nach der ersten und zweiten Klasse gibt, die Schriftsprache in Ruhe neu zu erlernen, heißt das nicht, dass ein solches Angebot nicht eingeführt werden kann.

Die Berufsschule und andere Bildungsträger sollten ein Alphabetisierungskonzept entwickeln, um angesichts der Erfüllung der Schulpflicht den jungen Menschen noch einmal die letzte Chance zu bieten im Schulsystem Defizite aufzuarbeiten und Kompetenzen aufzubauen.

⁵¹²Und es eine hohe Zahl junger Kursabbrecher gibt (siehe Kapitel 6.1.1).

⁵¹³Natürlich spielen Finanzen, etc. dabei eine Rolle, darauf soll hier aber nicht eingegangen werden.

⁵¹⁴(siehe Kapitel 5.1.1 und 5.1.2)

⁵¹⁵Da müsste dann die Finanzierung geklärt werden.

0.1.3 Jugendberufshilfe

Die Rolle der Jugendberufshilfe Münster wird von Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. als „sehr groß“ eingeschätzt⁵¹⁶. Dadurch dass in der Jugendberufshilfe viele benachteiligte Jugendliche gefördert werden, besteht dort ein Zugang zu der Zielgruppe und ihre Schriftsprachprobleme werden bemerkt⁵¹⁷.

Auch könnte die Hemmschwelle, sich freiwillig Hilfe zu suchen, geringer sein, da z.B. durch die Werkstattarbeit und sozialpädagogische Begleitung ein Vertrauensverhältnis besteht. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Betroffene in diesen Institutionen in der Regel intensiv betreut und begleitet werden⁵¹⁸. Aus der Sicht von Alphabetisierungsarbeit ist ein begleiteter Lernprozess, z.B. auch durch einen weiteren Aufbau des Selbstwertes wünschenswert und kann somit insbesondere in solchen Einrichtungen optimal genutzt werden. Somit sollten Jugendberufshilfeeinrichtungen bei Bedarf grundsätzlich sich an Alphabetisierung beteiligen.

Dass ein solcher Bedarf in Münster vorhanden ist, wurde bereits beschrieben. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. hat aufgrund dessen auch Kontakt zu einigen Trägern in Münster aufgenommen⁵¹⁹ und Brinkmann beschreibt: „Wir merken, dass wir bei den Trägern der Jugendberufshilfe eigentlich offene Türen einrennen.“

Kooperationen und Netzwerkarbeit würden auch hier die Situation der jungen funktionalen Analphabeten verbessern helfen.

„[...] Zu einer sinnvollen Alphabetisierungsarbeit [gehört] ein gut funktionierendes Netz an Kontakten [...]. Dieses aufzubauen und zu erhalten ist mindestens ebenso wichtig wie die eigentliche Kursarbeit mit den Jugendlichen.“⁵²⁰

⁵¹⁶(vgl. Interview Andreas Brinkmann)

⁵¹⁷(vgl. Interview Andreas Brinkmann)

⁵¹⁸(vgl. Interview Andreas Brinkmann)

⁵¹⁹Lernen fördern e.V. zeigte sich so z.B. sehr interessiert an einer Zusammenarbeit.

⁵²⁰(BERTAU (2001), S. 58)

Unter den berufsvorbereitenden Maßnahmen gibt es ja kein Vollzeitangebot zur Alphabetisierung oder keine Maßnahme mit diesem Schwerpunkt. Aus Sicht der Betroffenen wäre es wünschenswert, dass eine Jugendberufshilfeeinrichtung ihre Zuständigkeit erklärt und es zumindest in ihr Konzept aufnimmt.

Auch müsste es dann bekannt gemacht werden, damit junge Analphabeten dort gezielt Hilfe suchen können. Ein solches Angebot sollte natürlich wieder relativ wenig verschult und vom Stundenumfang nicht so hoch sein, dass auch schulferne junge Analphabeten sich eher dazu entschließen könnten an diesen teilzunehmen. In einer solchen Maßnahme oder Kurse innerhalb einer Maßnahme könnte unter Gleichgesinnten der Schriftspracherwerb von Anfang an wiederholt werden, ohne Scham, da alle TeilnehmerInnen ähnliche Probleme haben. In dem Werkstattangebot könnte dann auch gezielt in der Richtung gearbeitet werden, so dass z.B. ein positives Selbstbild erworben wird⁵²¹.

Die Pädagogen, die zur Zeit Alphabetisierungsarbeit in solchen Einrichtungen leisten, sind in der Regel nicht für eine Schriftsprachvermittlung im Sinne von Alphabetisierung ausgebildet⁵²². Daher besteht eine weitere Herausforderung zum einen in der Sensibilisierung und Information der MitarbeiterInnen der Jugendberufshilfe und zum anderen in der Fort- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen, die Jugendliche alphabetisieren. Auch Brinkmann⁵²³ sieht das als Herausforderung:

„Wünschenswert wäre es eine fachliche Qualifikation im Alphabetisierungsbereich hinzubekommen, weil sicher viele Mitarbeiter der Jugendberufshilfe täglich oder alle paar Tage mit dem Thema zu tun haben. Die engagieren sich und machen auch was, aber das ist eher so aus dem Bauch raus“.

Regelmäßige Schulungen sind somit dringend erforderlich⁵²⁴.

⁵²¹Solche Angebote gibt es meines Wissens nach allerdings nur vereinzelt in Deutschland.

⁵²²(siehe Kapitel 5.4)

⁵²³Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

⁵²⁴Angeregt durch diese Diplomarbeit hat sich z.B. die Stadtteilwerkstatt Nord entschlossen ihrem ehrenamtlichen Unterrichtenden eine Fortbildung zu finanzieren.

JENSEN vermutet sogar, dass sich durch solche Angebote die Arbeit mit vielen Jugendlichen Erfolge einstellen könnten, bzw. ein Missachten des Förderbedarfes zum Scheitern einer Maßnahme beitragen könnte:

„Jugendliche oder Heranwachsende, die nicht über diese Eingangsvoraussetzungen [Lesen und Schreiben] verfügen, sind überfordert mit den Angeboten. Sie haben individuelle Bewältigungsformen entwickelt, um mit der für sie prekären Situation umzugehen, sie sitzen die Berufsbildungsmaßnahme beispielsweise aus oder verweigern sich. Die Nichtbeachtung des realen Förderbedarfs dieser Gruppe kann eine Erklärung für das Scheitern von beruflichen Bildungsmaßnahmen sein und eine mögliche Ursache für den Maßnahmeabbruch einzelner TeilnehmerInnen darstellen.⁵²⁵“

Somit sollten auch aus dem eigenen Interesse der Jugendberufshilfeeinrichtungen Förderangebote oder aber zumindest eine Sensibilisierung geschaffen werden.

0.2 Herausforderungen für die Stadt Münster

In Münster wird, wie bereits erwähnt, das Thema Analphabetismus gelegentlich zum Thema gemacht. Dies ist aber leider noch nie zu einem eigenen Tagesordnungspunkt gemacht worden. Speziell das Thema der jungen Analphabeten ist dabei erst recht noch nicht genug zur Kenntnis genommen worden.

„Was ich generell weiß ist, dass ähm, das es zumindest Thema in Münster ist. Also das auch relativ fraktionsübergreifend Einigkeit darüber besteht, dass es ein wichtiges Thema ist. [...] Das es jetzt einen ganz konkreten Ansatz gibt, in dem es heißt, wir stellen jetzt so und so viele städtische Gelder zur Verfügung – wüsste ich momentan eher nicht.“⁵²⁶

Von städtischer Seite läuft zwar das Angebot der VHS, allerdings wurde in Kapitel 5.2 deutlich, dass diese Angebote – obwohl stark vergünstigt - immer teurer

⁵²⁵(JENSEN (2007), S. 425)

⁵²⁶(Andreas Brinkmann vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V (Interview))

werden. Gesonderte Angebote für Jugendliche gibt es (als Vollzeitmaßnahme) nicht.

„[...] Aber auch da ist es sicherlich so, dass da wieder Aufholbedarf ist und es wäre da für uns deutlich wünschenswert [...] dass das Thema noch mal offensiv in die Öffentlichkeit gebracht wird und stärker im Stadtrat hier von allen Fraktionen in Münster das ja über neue Förderangebote nachgedacht wird. Was gerade im Bereich der Förderung junger funktionaler Analphabeten auch in Münster noch eine ziemlich offenen Flanke ist.“

Dabei müsste gerade die Stadt sich in Verantwortung sehen, für diese bildungsbenachteiligten Jugendlichen ein Regelangebot zu schaffen, da von Seiten der Agentur für Arbeit und der Arbeitsgemeinschaft solche Angebote nicht mehr finanziert werden können.

Doch dafür müsste die Öffentlichkeitsarbeit (s.o.) das Thema weiter publik machen und den Politikern die Größendimension⁵²⁷ in Münster vor Augen führen. Wenn eine solche Zahl vorhanden ist und eine gesteigerte Aufmerksamkeit geweckt wurde, könnten solche Angebote von städtischer Seite aus gefördert werden.

Eine Vollzeitmaßnahme finanziert aus städtischen Mitteln gibt es zwar auch in anderen Städten nicht⁵²⁸, was aber nicht ausschließt, dass es in Münster nicht als erstes etabliert werden kann. Dies ist schließlich abhängig von dem Problembewusstsein.

Die Stadt hätte auch die Möglichkeiten, das Thema selbst mehr publik zu machen und für eine Sensibilisierung zu sorgen. Negative Strukturen könnten verändert werden oder eine eigene Zuständigkeit speziell für Münster, z.B. in der Jugendhilfe, geschaffen werden.

Zumindest aber sollte die Unterstützungslücke in der Jugendberufshilfe minimiert werden und das muss auch seitens der Politik eingefordert werden. Da die

⁵²⁷Das es notwendig ist die Größenordnung für Münster zu bestimmen wurde bereits an anderer Stelle beschrieben.

⁵²⁸(nach Andreas Brinkmann (Interview))

Betroffenen keine eigene Lobby haben, müssen die Politiker für sie Partei ergreifen.

Auch die Instanzen der Stadt Münster sollten aus diesen Gründen an einem Netzwerk teilhaben, Kooperationen schließen und die Herausforderung Analphabetismus (junger Menschen) gezielt „in Angriff nehmen.“

0.3 Herausforderungen für die Profession „Soziale Arbeit“

Dass SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen mit Analphabetismus konfrontiert werden können, erschließt sich aus den vorangegangenen Kapiteln.

Reduziert man das Thema rein auf Alphabetisierung im Sinne von Schriftsprachvermittlung, mag es zwar sein, dass dies nicht eine primäre Aufgabe ist. Laut Untersuchungen sind aber 9 Prozent der KursleiterInnen allein an Volkshochschulen SozialpädagogInnen⁵²⁹. Diejenigen, die Alphabetisierung nicht schwerpunktmäßig in z.B. Jugendberufshilfeeinrichtungen betreiben, sind nicht mitgerechnet. Somit sollte Alphabetisierung als Arbeitsfeld/Teilbereich der Sozialen Arbeit mehr Beachtung erfahren.

Zudem gehört im besten Fall neben der Schriftsprachvermittlung eine sozialpädagogische Begleitung, um z.B. das Selbstwertgefühl aufzubauen. Auch außerhalb des Kursgeschehens sollte eine Unterstützung stattfinden, welche als Hilfe zur Selbsthilfe und Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungskompetenz des Ratsuchenden verstanden werden sollte⁵³⁰. Und dies ist eindeutig eine sozialarbeiterische Aufgabe.

In den Fachhochschulen für Soziale Arbeit spielt das Thema Alphabetisierung oder Analphabetismus keine Rolle⁵³¹. Das ist als großes Defizit zu betrachten, da gerade SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen im Rahmen ihrer Arbeit Zugang zu den Betroffenen haben. Schließlich hat Soziale Arbeit es häufig mit den in Kapitel 4 genannten Risikogruppen zu tun. Zumindest eine entsprechende

⁵²⁹(vgl. Kommnick (2002), S. 36)

⁵³⁰(vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF zit. nach Kommnick (2002), S. 62)

⁵³¹(vgl. auch HÜBNER (2004), S. 101)

Sensibilisierung für das Thema wäre somit von Beginn des Studiums an unbedingt notwendig, um diesen Benachteiligten gerecht zu werden.

Da auch die fehlende Sensibilität und Information der Anbieter und Entscheidungsträger aufgefallen ist, sollte sich Soziale Arbeit gezielt für diese Gruppe einsetzen und deren Interessen vertreten. Mit dem entsprechenden fachlichen Wissen kann Soziale Arbeit als Vermittler zwischen den Interessen der Betroffenen und z.B. den Interessen der Träger oder Politik fungieren.

Daraus ergibt sich eine klare Zuständigkeit für Soziale Arbeit auch in der Öffentlichkeitsarbeit.

Literaturverzeichnis

- AK Wien (Hrsg.) (1989):** *Funktioneller Analphabetismus. Ein europaweites Problem. Bericht über eine Enquete.* Wien.
- Beck-Texte im dtv (Hrsg.) (2008):** *JugR. Jugendrecht.* München.
- Bertau, Marie-Cécile Dr. (2001):** *Maßnahme zum Abbau des zunehmenden funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen ohne Qualifizierenden Hauptschulabschluß und Ausbildungsplatz in der Großkommune München. Eine Kooperation der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Münchner Volkshochschule. 'GILGAMESCH'-Projekt',* http://epub.ub.uni-muenchen.de/2021/1/gilgamesch_de.pdf, Stand: 23.12.2008
- Bögelein, Andrea (2007):** *Analphabetismus im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit bei Deutschen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaften an der FernUniversität Hagen im Lehrgebiet „Interkulturelle Erziehungswissenschaften“,* http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/08-05-30Magisterarbeit.pdf, Stand: 25.02.2009
- Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002):** *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* Leske+Budrich Verlag. Opladen.
- Brügelmann, Hans/ Balhorn, Heiko/, Füssenich, Iris (Hrsg.) (1995):** *Am Rande der Schrift – Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus.* Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.
- Conrady, Peter (1995):** *Spaß am Lesen – auch für Jugendliche und Erwachsene. Kriterien bei der Auswahl von Texten und Büchern für leseungewohnte Leserinnen und Leser.* In: Dahrendorf (1995), S.68-73
- Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1995):** *Beiträge Jugendliteratur und Medien: Grenzen der Literaturvermittlung. Leseverweigerung – Sprachprobleme – Analphabetismus.* 6. Beiheft 1995. Juventa Verlag GmbH. Weinheim
- Dehn, Mechthild (1995):** *„Elementare Schriftkultur“ als Prävention von Analphabetismus in der Grundschule?* In: Dahrendorf (1995). S.12 – 21
- Döbert, Marion/ Hubertus, Peter (2000):** *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland.* Ernst Klett Verlag. Stuttgart.
- Drecoll, Frank/ Müller, Ulrich (Hrsg.) (1981):** *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland.* Diesterweg Verlag. Frankfurt am Main; Berlin; München
- Eberhard, Isolde (1995):** *Anregungen für die Arbeit mit literarischen Texten im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien: Grenzen der Literaturvermittlung. Leseverweigerung – Sprachprobleme – Analphabetismus.* In: Dahrendorf (1995). S. 39 – 45
- Ehling, Bettina/ Müller, Horst/ Oswald, Marie-Louise (1981):** *Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland.* BMBW-Werkstattbericht Nr.32. Boss-Druck. Bonn; Kleve

- Ehrke, Michael (1993):** *Analphabeten aus der Sicht von Gewerkschaften*. In: Stark [u.a.] (1993), S. 86 – 91
- Flammer, August/Alsaker, Françoise D. (2002):** *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Verlag Hans Gruber. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1989):** *Funktionaler Analphabetismus – ein weltweites Problem*. In:..AK Wien (1989). S. 13-32
- Füssenich, Iris (1995):** *Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -Fortbildung*. In: Stark [u.a.] (1995), S. 129-149]
- Genuneit, Jürgen (2004):** *Analphabeten bewegen die Gesellschaft*. In: Genz (2004). S. 50-62
- Genz, Julia (Hrsg.) (2004):** *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Ernst Klett Sprachen GmbH. Stuttgart 2004
- Gers, Dieter/ Struve, Klaus (1981):***Thesen zur Lese- Rechtschreibförderung bei Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag*. In: Drecoll (1981). S.145-150
- Giere, Ursula (1995):** *Kreativität, Kultur und Grundbildung – unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur. Ein internationales Kooperationsprojekt des UNESCO-Instituts für Pädagogik, Hamburg, und der Schulbehörde Hamburg*. In: Stark et ali (1995). S.192-195
- Granzow, Hermann (1981):** *Vorwort*. In: Ehling et ali (1981) ,S.3-14
- Grisseemann, Hans (1984):** *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen*. Hans Huber Verlag. Bern Stuttgart Toronto.
- HOLIN, EBERHARD (1981):** *Analphabetismus unter Berufsschülern und Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag*. In: Drecoll [u.a.] (1981), S.57-69
- Holling, Yvonne (2006):** *Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich – Zur schulischen Situation jugendlicher Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer Niedersächsischen Stadt. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Interkulturelle Pädagogik“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. <http://www.bipad.de/downloads/Diplomarbeiten/Diplomarbeit.pdf>, Stand: 23.02.2009
- Hubertus, Peter (1995):** *Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?*. In: Am Rande der Schrift – Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Hrsg.: Brügelmann, Hans u.a., Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, 1995, S. 252)
- Hubertus, Peter (1998):** *Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland – Ein Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis*. In: *Wer schreibt , der bleibt! – Und wer nicht schreibt?* In: Stark (1998).
- Hübner, Anja (2004):** *Die aktuelle Situation der Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Katholische Fachhochschule NW. Abteilung Aachen. Studiengang Sozialarbeit. Diplomarbeit*

- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg) (1997):** *Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik*. Nr. 214. Deutscher Instituts-Verlag. 2/1997. Köln
- Jensen, Peter (2007a):** *Funktionale Analphabeten. Hilfskonzepte für eine gesellschaftliche Tabugruppe*. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 32. Jahrgang 2007. Juventa Verlag GmbH. Weinheim, S. 26-31
- Jensen, Peter (2007b):** *Jugendliche und heranwachsende funktionale Analphabeten – eine nicht wahrgenommene Gruppe in der Jugendberufshilfe*. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 59. Jahrgang 2007. Ernst Reinhardt Verlag. München; Basel, S.425-433
- Kazis, Cornelia (Hrsg.) (1991):** *Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft*. Lenos Verlag. Basel
- Kerpel, Marianne (1999/2000):** *Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Fachhochschulen. Amt für Weiterbildung und Medien der Stadt Hagen*. Diplomarbeit. Hagen. Heilpädagogik. http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Kerpel.pdf, Stand: 23.02.2009
- Klein, Jochen (1995):** *Fachverband für integrative Lerntherapie*. In: Stark [u.a.] (1995), S. 42-45
- Kommnick, Lars (2002):** *KursleiterInnen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Situationsanalyse des Unterrichts lese- und schreibschwacher deutschsprachiger Erwachsener an Volkshochschulen in Schleswig-Holstein vor dem Hintergrund der Beschäftigungsverhältnisse, Methoden und Qualifikationen des Lehrpersonals*. Diplomarbeit an der Universität Flensburg für den Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.
- Kramer, Wolfgang (1997):** *Funktionaler Analphabetismus*. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (1997), S. 4-30
- Kretschmann, Rudolf/ Lindner-Achenbach, Susanne/ Puffahrt, Andrea/ Möhlmann, Gerd/ Achenbach, Jörg (1990):** *Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen*. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln
- Linde, Andrea (2001):** *Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung?* (gekürzte Fassung der ursprünglichen Diplomarbeit (2000)). http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Linde-Erwachsenenbildung.pdf, Stand: 24.02.2009
- Lindig, Alexandra (2008):** *Funktionaler Analphabetismus Jugendlicher und junger Erwachsener. Potentiale der Methode PAULO FREIREs für die Alphabetisierungsarbeit mit Jugendlichen*. VDM Verlag Dr. Müller. Saarbrücken.
- Messner, Roland (1993):** *Erfahrungsbericht aus der Praxis: Berufsschule*. In: Stark [u.a.] (1993), S. 11-12
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2002):** *Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung*. In: Bogner [u.a.](2002): S. 257 – 272)

- Müller, Horst-Manfred (1993):** *Bildungsdefizite Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf.* In: Stark [u.a.] (1993), (S. 42 – 55)
- Oswald, Marie-Louise (1981):** *Thesen zur Entstehung von Analphabetismus auf der Grundlage einer Analyse von Biographien Betroffener.* In: Drecoll [u.a.] (1981), S. 51-56)
- Reichen, Jürgen (1991):** *Schulversagen – das Versagen der Schule. Kritische Anmerkungen zum herkömmlichen Erstleseunterricht.* In: Kazis (1991), S.105-133
- Roth, Christina (2001):** *Öffentliche Bibliothek und Alphabetisierung. Ein Projekt der Stuttgarter Stadtbücherei zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenz.* Diplomarbeit im Fach Soziale Bibliotheks- und Informationsarbeit im Studiengang Öffentliche Bibliotheken. Fachhochschule Stuttgart.
http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Roth-Bibliothek_Alphabetisierung.pdf, Stand: 15.02.2009
- Rux, Michael (1995):** *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).* In: Stark [u.a.] (1995), S.215-221
- Schönweiss, Friederich (1995):** *Verein für angewandte Lernforschung (A-L-F e. V.).* In: Stark [u.a.] (1995), S.50-57
- Schwark, Rita/ Behrnd, Selma Maria (1995):** *Bundesverband Legasthenie e.V..* In: Stark [u.a.] (1995). S. 34-39
- Sebastian, Sophie (2007):** *Ansprache junger erwachsener Analphabeten durch zielgruppenorientierte Öffentlichkeitsarbeit.* Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich 6: Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplom-Pädagogin.
- Singh, Madhu (2004):** *Alphabetisierung als plurales Konzept: Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen.* In: Genz (2004), S. 35-41
- Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.) (1995):** *Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. [Evangelische Akademie Bad Boll],* Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart; Dresden
- Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.) (1993):** *Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung. [Evangelische Akademie Bad Boll]* Klett. Stuttgart; Dresden.

Internetquellen

Bildungsinstitut Münster e.V.: www.bildungsinstitut.de/, Stand: 20.02.2009

EMMELUTH, SEBASTIAN (2003): *Analphabetismus. Jahresarbeit an der Freiherr-vom-Stein Schule, Hessisch Lichtenau.* www.fvss.de/assets/media/jahresarbeiten/deutsch/analphabetismus.pdf, Stand: 19.02.2009

GEMBALLA, KATHRIN (2008): *Mitarbeit in unterschiedlichen Maßnahmen des Vereins Lernen fördern e.V. Münster.* In: Fachhochschule Münster (Hrsg.): Praxisprojekte in der Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft. Im Rahmen des lehramtsbezogenen Praxissemesters bzw. des Bachelormoduls. Betriebliche Praxisstudien 2007/2008. www.fh-muenster.de/ibl/downloads/projekte/informationsportal/abgeschlossene_Projekte/EHW-Projekte.pdf, Stand: 20.01.2009

IHK-Faltblatt: „Was die Wirtschaft von den Schulabgängern erwartet“, www.startindenberuf.de/download/wirtschaft.pdf, Stand: 18.02.2009

IHK: Start in den Beruf, www.startindenberuf.de, Stand 18.02.2009

Jugendamt Stadt Münster: www.muenster.de/stadt/jugendamt/jugendberufshilfe.html [Stand: 19.01.2009]

Jugendgerichtsgesetz (JGG), www.gesetzeiminternet.de/bundesrecht/jgg/gesamt.pdf, Stand: 19.02.2009

Lernen fördern e.V. (2006): *Dokumentation zum Projekt „Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Grundkompetenzen und individuelle Begleitung für arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche“.* www.lernenfoerdern-ms.de/Angebote/Dokumentation.pdf, Stand: 20.01.2009

Portal „ZWEITE CHANCE ONLINE“, www.zweite-chance-online.de/index.php?id=bildungsdaten&bundesland2=Nordrhein-Westfalen&gemeinde=41, Stand: 20.02.2009

Schulpflichtgesetz NRW (SchpflG), www.le-rs-nw.de/cms/dokumente/schulpflichtgesetz.pdf, Stand: 19.02.2009

Schulgesetz NRW (SchulG), www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf, Stand: 19.02.2009

Schulministerium NRW: www.schulministerium.nrw.de, www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Schulinfo/mitte.phpwfsf=0A&wstatus=0&wanr=515&option=daten&oebene=2&asdjahr=2007&ansicht=0

[&voption=option11&option20=Ausgew%C3%A4hlter+Kreis+-+Detail](#) , Stand:
19.02.2009

Stadt Münster (Hrsg.) (2001): *Amtsblatt der Stadt Münster vom 6. Juli 2001.*
Münster. 44. Jahrgang. Nr. 11, [http://www.muenster.de/stadt/amsblatt/pdf/amsblatt_2001_11\(1\).pdf](http://www.muenster.de/stadt/amsblatt/pdf/amsblatt_2001_11(1).pdf), Stand: 20.01.2009

Stadt Münster – Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (Hrsg.) (2008):
Stadtteilwerkstatt Nord. Jahresbericht 2007. www.muenster.de/stadt/stadtteilwerkstatt/pdf/jahresbericht07.pdf, Stand: 18.01.2009

Volkshochschule der Stadt Münster (Hrsg.) (2007): *Profile, Planungen, Perspektiven: Die Bildungsarbeit der Volkshochschule der Stadt Münster 2007/2008.* www.stadt-muenster.de/ratsinfo/00001/pdf/00248462.pdf, Stand:
18.01.2009

Erklärung

Ich erkläre hiermit,

- dass ich die vorliegende Studienarbeit selbstständig angefertigt,
- keine anderen als die angegebenen Quellen benutze,
- die wörtlich oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht und
- keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe.

Münster, den