

**Analphabetismus :  
Auswirkungen auf berufliche Situation  
und Grundbildung**

Diplomarbeit im  
Studiengang Erziehungswissenschaft  
an der Universität Bielefeld

vorgelegt von:  
Brigitte Lachnit

Erstgutachter: Dr. Gernot Graeßner  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Wittwer

Bielefeld, Oktober 2001

## **Inhaltsverzeichnis:**

<b>1. Einleitung</b>	Seite	1
<b>2. Analphabetismus</b>	Seite	3
2.1 Definitionen	Seite	5
2.1.1 Zusammenfassung	Seite	11
2.2 Ursachen von Analphabetismus	Seite	11
2.2.1 Psycho-soziales Umfeld als Ursache von Analphabetismus	Seite	13
2.2.2 Sozio-kulturelles Umfeld als Ursache von Analphabetismus	Seite	14
2.2.3 Lernumfeld - Fehlende Passung als Ursache von Analphabetismus	Seite	19
2.2.4 Fehlen von elementaren Fähigkeiten	Seite	21
2.2.5 Ursachen aus Sicht der Verfasserin	Seite	22
2.3 Zusammenfassung	Seite	23
<b>3. Datenerhebung: Analphabetismus und Arbeitsmarkt</b>	Seite	23
3.1 Internationale Situation	Seite	24
3.2 Situation in Deutschland	Seite	29
3.3 Analphabetismus im Spiegel des deutschen Arbeitsmarktes	Seite	31
3.4 Zusammenfassung	Seite	36
<b>4. Analyse der Arbeitsmarktsituation/beruflichen Situation von Analphabeten</b>	Seite	37
4.1 Die berufliche Situation von Analphabeten in Deutschland - Rückblick und Gegenwart -	Seite	37

4.2	Auswirkungen auf die berufliche Situation von Analphabeten	Seite	38
4.3	Mindestanforderungen der Wirtschaft an Facharbeiter	Seite	45
4.4	Zusammenfassung	Seite	53
<b>5.</b>	<b>Maßnahmen/Projekte berufsorientierter Grundbildung</b>	Seite	54
5.1	Grundgedanken des Prinzips staatlicher Maßnahmen für Benachteiligte	Seite	56
5.2	Berufliche Nachqualifizierung durch modulare Teilqualifikation	Seite	64
5.3	Förderlehrgänge in den Senne Werkstätten	Seite	66
5.4	Kolping Bildungswerk in Brakel	Seite	70
5.5	Projekt Gilgamesch	Seite	72
5.6	Projekt Alphabetisierung bei der Firma Hoesch, Hohenlimburg	Seite	75
5.7	Projekt Grundbildung für Erwachsene	Seite	78
5.8	Projekt BASIC POWER	Seite	78
5.9	Projekt "Verändertes Anforderungsprofil an Lehrkräfte"	Seite	81
5.10	Projekt „Ausbildung für alle“	Seite	83
5.11	Zusammenfassung	Seite	84
<b>6.</b>	<b>Reflexion - Ausblick</b>	Seite	86
	<b>Literaturverzeichnis</b>	Seite	96

## **Anhang**

***Mein Kind!***

***Weil Du nicht schreiben kannst, bist Du  
ein Dieb?***

***Weil Du nicht schreiben kannst, bist Du  
eine Gefahr?***

***Weil Du nicht schreiben kannst, bist du  
ein Erpresser?***

***Weil Du nicht schreiben kannst, bist Du  
dumm?***

***Weil ich nicht schreiben kann, kann ich  
Dir nicht helfen.***

***Verzeih mir!***

***Mamma***

(Text einer Kursteilnehmerin der Volkshochschule Bielefeld.  
insetiert in: Neue Westfälische, Nr. 224, 25. September 1993.  
In: Alfa-Rundbrief Nr. 25 Frühjahr 1994).

## **1. Einleitung**

Sind Kinder klein, lesen Eltern ihnen Geschichten vor. Kommen Kinder in die Schule, werden sie über den Grundschulunterricht in die Lage versetzt, erst kleine, später größere Texte eigenständig lesen und schreiben zu können. Der Prozess der Lese- und Schreibfähigkeit wird während der Zeit des Schulbesuches gefestigt. Über ca. 18 Jahre ist es ein Heranführen an Schriftsprache, mit deren Hilfe vernetztes Denken und Handeln, Wissen und komplexe Tätigkeiten erst ermöglicht werden. Im anschließenden Berufsleben wird ebenso wie im privaten Bereich die Begegnung mit der Schrift fortgesetzt, und dies ganz besonders im Zeitalter der elektronischen Kommunikation.

Für den Alltag ist die Lese- und Schreibfähigkeit also ein Basiselement. Wahrscheinlich ist für die Mehrheit der Bevölkerung eine bewusste Auseinandersetzung im Jugend- und Erwachsenenalter mit diesen elementaren Kenntnissen unverständlich, weil deren Beherrschung nach abgeschlossener Schullaufbahn als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Lesen und Schreiben bedeutet Kommunikation. Lesen und Schreiben ist gleichbedeutend mit Macht und Unabhängigkeit. Wichtige allgemeine Informationen und Tätigkeiten wie eine Tageszeitung zu lesen, der banale Einkauf im Supermarkt oder Teile der Freizeitgestaltung sind oft nur über die Hilfe von Dritten möglich. Das Fehlen der schriftsprachlichen Fähigkeiten führt dann letztlich dazu, dass Analphabeten kaum in der Lage sind, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Auf Grund von persönlichen Erfahrungen habe ich feststellen müssen, dass ein kleiner Teil von Jugendlichen und Erwachsenen nicht über ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügt. Lese- und Rechtschreibprobleme meines Sohnes weckten mein Interesse an diesem Phänomen. Vor 12 Jahren begann ich, betroffene Kinder und Jugendliche über Nachhilfeunterricht zu unterstützen. Durch meine langjährige Tätigkeit als Dozentin an der Volkshochschule Reckenberg-Ems, Wiedenbrück für Englisch war der Institution meine

Nachhilfetätigkeit bekannt. Man bat mich, zusätzlich zu Englischkursen, Alphabetisierungskurse zu übernehmen. Dieser Aufforderung bin ich als Autodidakt nachgekommen. Erstmals wurde ich mit dem Phänomen Analphabetismus konfrontiert. Und sehr schnell musste ich erkennen, dass Alphabetisierungsarbeit keine reine Wissensvermittlung darstellt. Diese Arbeit ist primär geprägt vom Aufbau des Selbstbewusstseins der Betroffenen sowie des Erkennens und der Entwicklung von eigenen Kompetenzen. Im Umgang mit diesem Phänomen stellt sich darüber hinaus die Frage, wie diese Personengruppe mit minimalen oder gar nicht vorhandenen Schriftsprachkenntnissen einer Erwerbstätigkeit nachgehen kann, um ihren Lebensunterhalt verdienen zu können. Ich stelle die These auf, dass Analphabeten, je nach Grad der Lese-, Schreib- und Verständnisfähigkeit, Langzeitarbeitslose unserer Gesellschaft sein werden. Die Frage nach den Auswirkungen von Analphabetismus auf die berufliche Situation wird Schwerpunkt dieser Arbeit sein.

Nach einleitenden Darstellungen zu dem Erscheinungsbild Analphabetismus gibt Kapitel 2.1 eine Auswahl über gängige Definitionsversuche des Phänomens und Kapitel 2.2 die Beschäftigung mit Erklärungsansätzen bezogen auf mögliche Ursachen wieder. Kapitel 3 zeigt eine IST-Darstellung zur statistischen Häufigkeit von Analphabetismus international sowie in Deutschland auf und lenkt den Blick auf den deutschen Arbeitsmarkt. Kapitel 4 entwickelt Gedanken zu Auswirkungen von Analphabetismus auf die berufliche Situation und Kapitel 5 schließlich stellt Vorschläge bzw. Projekte zu berufsorientierten Bildungsmaßnahmen in der Alphabetisierung Erwachsener vor. Neben Konzepten geben Interviews mit unterschiedlichen Institutionen, Unternehmen und einzelnen Personen Aufschluss über deren jeweilige Umsetzung. Kapitel 6 schließlich beinhaltet meine persönliche Stellungnahme zum Thema. Jedes Kapitel endet mit einer Zusammenfassung.

Bei der ausgewählten Literatur ist darauf hinzuweisen, dass zu diesem Phänomen wenig empirische Erhebungen vorhanden sind. Dies mag darin begründet liegen, dass dem Thema Analphabetismus bisher kaum Beachtung geschenkt wurde und durch die Dunkelziffer eine repräsentative Erfassung schwieriger scheint.

Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wird auf eine geschlechtsspezifische Trennung verzichtet und eine männliche Geschlechtsbezeichnung gewählt. Eigenschaften, Zitate, die besonders hervorgehoben werden sollen, sind kursiv dargestellt.

## **2. Analphabetismus**

Analphabetismus beruht, wie schon beschrieben, auf Lese- und Rechtschreibunfähigkeit und ist ein Problem in Staaten mit zunehmender Industrialisierung. Durch Globalisierung und Export der Wirtschaftssysteme und Kulturinhalte aus Industriestaaten in Entwicklungs- und Schwellenländern wird Analphabetismus verstärkt zu einem importierten Problem für Länder, die sich auf dem Weg zur westlichen Industrialisierung befinden. Eine Diskussion zum Thema Analphabetismus in seiner komplexen Bedeutung für die Entwicklung von Kulturen unterschiedlicher Prägung zu führen, würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Deshalb wird im Bewusstsein des Problems im Zusammenhang mit Schwellenländern im Folgenden ausschließlich Bezug genommen auf die Situation von Analphabeten in Industrieländern, und dies vorwiegend in Deutschland.

Bei der Literaturrecherche zeigt sich bei Kretschmann (1990) u.a., dass noch kein eindeutiges Verständnis darüber besteht, ob das Phänomen Analphabetismus oder "Illiteralität" genannt wird. Etymologisch betrachtet ist ein Analphabet jemand, der nicht Lesen und Schreiben gelernt hat und dessen unkundig ist (vgl. Duden-Fremdwörterbuch 1990, S. 58). Eine illiterate Person, abgeleitet von dem lateinischen Wort Illiteratus, wird als ungelehrt und nicht wissenschaftlich gebildet bezeichnet (vgl. Duden-Fremdwörterbuch 1990, S. 333). Die englische

Literatur hingegen verbindet mit Illiteracy beide Gedanken, die Schreib- und Leseunkundigkeit und die Bildungsfrage (vgl. The Oxford Companion to the English Language 1992, S. 488f). Beide Begriffe bezeichnen eine Mangelercheinung und werden an dieser Stelle nicht anders gedeutet. Offensichtlich ist, dass sie negativ besetzt sind und etwas nicht Vorhandenes beschreiben. Im folgenden soll der Begriff Analphabetismus Gültigkeit haben, weil nach Ansicht der Verfasserin in diesem Phänomen das Ursächliche gesehen wird, ganz gleich mit welcher Ausprägung und nicht die Folge, das Ungelehrtsein, wenn der Begriff der Illiteralität dann so ausgelegt wird.

Ferner ist bei Sichtung der Literatur festzuhalten, dass in der neueren Literatur immer häufiger von sekundärem Analphabetismus (Vergessenheitseffekt) gesprochen wird. Gemeint sind Personen, die eine Schule besucht, aber ihre Kenntnisse, vermutlich durch mangelndes Training, wieder verloren haben (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 21ff).

Analphabetismus ist in unserer Gesellschaft ein Tabuthema, denn für ein hochindustrialisiertes Land ist es ein Imageverlust, wenn Lese- und Schreibunkundige zu ihrer Gesellschaft zählen. Daraus resultiert für die einzelnen Betroffenen eine Stigmatisierung. Sie haben beruflich und sozial nur beschränkte Möglichkeiten und Lebensperspektiven. Sie sind immer abhängig von Personen ihres Vertrauens, die ihnen im alltäglichen Leben helfen, z.B. Bankgeschäfte zu tätigen, Formulare auszufüllen wie den Führerscheinbogen und vieles mehr. Das Phänomen Analphabetismus verweigert Menschen eine gleichberechtigte Teilnahme am politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben (vgl. Kamper 1999, S. 626ff; Kretschmann 1990, S. 21f, S. 130f; Süßmuth 1990, S. 4ff). Die Problematik von Analphabetismus wird bei der Betrachtung der veränderten Kommunikationsstrukturen im Laufe der letzten Jahre besonders deutlich. Die Kultur der mündlichen Sprache wird im privaten wie im beruflichen Gebrauch immer häufiger durch elektronische, schriftliche

Kommunikation ersetzt, wie z.B. Arbeitsanweisungen über Computer, Fax, E-Mail (elektronische Post), SMS (Short Messages Services) etc. Dieser technische Fortschritt wirkt sich für Analphabeten katastrophal aus. Sie können den schriftlichen Angaben nicht folgen und somit Anweisungen weder lesen noch verfassen. Unsere, für uns selbstverständliche Kulturtechnik, das Lesen und Schreiben, ist für Analphabeten keine Selbstverständlichkeit, sondern ein folgenschweres Hindernis (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 18ff).

## **2.1 Definitionen**

Im folgenden werden die Definitionen von Analphabetismus vorgestellt, die für eine Fülle an Begrifflichkeiten stellvertretend stehen. Keine Berücksichtigung finden hierbei Personen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen oder ähnliche Minderheiten, die des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind, weil bei der Integration von Behinderten in die Arbeitswelt Analphabetismus nur ein Kriterium unter vielen ist. Die Ausgrenzung soll für die Arbeit Gültigkeit haben, obwohl, wie in Kapitel 5 beschrieben, mit Blick auf staatliche Förderungen, derartige Lernbeeinträchtigungen unter den nicht differenzierten Sammelbegriff Behinderungen fallen. Nach Ansicht der Verfasserin liegt der Schwerpunkt bei körperlich, geistig und psychischen Behinderten in der Behinderung selber, so dass Analphabetismus sich eher als Folge denn als Ursache darstellt. Hinzu kommt, dass körperlich/geistig Behinderte in der hier vorliegenden Literatur in diesem Kontext nur einen geringen Stellenwert erhalten. Ebenso wenig sollen hier Personen berücksichtigt werden, die ausländischer Herkunft sind und die Landessprache ihres Gastlandes weder in Wort noch Schrift beherrschen, aber in ihrem Herkunftsland auf Grund eines entsprechenden Schulbesuchs als alphabetisiert gelten. Dieser Personenkreis würde z.B. für Deutschland unter die Rubrik "Deutsch als Fremdsprache" eingestuft werden. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben ausländische Mitbürger eines Landes, die aus unterschiedlichen Gründen weder in ihrem Herkunftsland noch in ihrem Gastland die Schule besucht haben und somit unter die Kategorie

Analphabeten fallen, gleich welcher der folgenden Definitionen sie zugeordnet werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt vorwiegend auf deutschen Analphabeten.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen sozio-kulturellen Strukturen der weltweiten Mitgliedstaaten der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) galten für die Organisation bis in die 90iger Jahre Analphabeten als "Personen, die nicht in der Lage sind, einen kurzen, einfachen Text aus dem Alltag zu lesen, zu schreiben und zu verstehen" (UNESCO 1990, S. 6). Es steht zu vermuten, dass eine inhaltliche Differenzierung wie z.B. nach Kultur, Grad der Leseschreibfähigkeit, dem Sinnverständnis, einem erfolgten Schulbesuch auf Grund der uneinheitlichen Kulturen und somit unterschiedlicher Vergleichsbasen nicht vorgenommen wurde. Auf der Weltkonferenz "Bildung für alle" im Jahr 1990 wurde der Begriff Analphabetismus durch "funktionalen Analphabetismus" ersetzt. Beabsichtigt wurde, die praktische Anwendung des *Lesens, Schreibens und Verstehens im Alltagsleben*, also ihre Funktionalität, hervorzuheben. Demnach ist laut UNESCO (1990) ein funktionaler Analphabet "jemand, der unfähig ist, alle Aktivitäten auszuüben, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen im Interesse eines guten Funktionierens seiner Gruppe und seiner Gemeinschaft notwendig sind, und die ihn auch in die Lage versetzen, weiter diese Kulturtechniken im Hinblick auf seine eigene Entwicklung und die seiner Gemeinschaft zu nutzen" (UNESCO 1990, S. 6). Bis auf das Hinzufügen der fehlenden Rechenfähigkeiten erfolgt hier keine weitere Differenzierung. Im Gegensatz zur ursprünglichen Definition der UNESCO (1990) kommt die Vermutung auf, dass die Beschreibung mehr auf den Nutzen und das Funktionieren in der Gruppe ausgelegt ist. Durch den Wegfall des *"Verstehens"* steht nicht mehr der Aspekt der Selbstbestimmung im Vordergrund. Dies ist bis auf die noch folgenden Definitionen von Tröster (1999) und Kamper (1987) bei allen anderen Verfassern zu bemerken (vgl. UNESCO 1990, S. 6).

Auch im deutschsprachigen Raum wird seit Anfang der 90iger Jahre vorwiegend von funktionalen Analphabeten gesprochen. Nach Decroll (1981) bedeutet es die "Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen" (Decroll 1981, S. 31). Im Gegensatz zur UNESCO (1990), die sich in ihrer neueren Definition verstärkt auf den funktionalen Aspekt beschränkt, erwähnt Decroll (1981) aus der Sicht industriell orientierter Staaten auch die wirtschaftliche Komponente bei Nichterfüllen der gesellschaftlichen schriftsprachlichen Mindestanforderungen, die von ihm nicht weiter differenziert werden. Er verlässt den Bereich des Alltagslebens, bezieht die Arbeitswelt mit ein und erklärt Alphabetisierung zu einem unerlässlichen Element einer Industriestaaten-Kultur.

Tröster (1999) nimmt bei der Erfassung der Betroffenen eine Dreiteilung vor, bei der sie die Perspektive der gesellschaftlichen Einbindung zum Individuum wechselt. Demnach sind funktionale Analphabeten Personen

- "die weder lesen und schreiben können"
- "die mühsam sehr einfache Texte lesen, aber nicht schreiben können"
- "die relativ gut lesen können, aber erhebliche Probleme beim Schreiben haben und deshalb Situationen vermeiden, in denen sie schreiben müssen" (Tröster 1999, S. 7).

Tröster (1999) zählt bei den hier aufgeführten Verfassern zu der einzigen, die eine Differenzierung nach dem Grad der Lese-/Schreibunfähigkeit vornimmt. Hinzu kommt der psychologische Aspekt des Vermeidens. Somit schliesst sie sich, wenn auch differenzierter, der Ursprungsversion der UNESCO (1990) an.

Auch für Kamper (1987) ist Analphabetismus gekennzeichnet durch das Fehlen von Lese- und Schreibfähigkeiten. Sie ergänzt die Definition durch ihre Vermutung, dass einhergehend mit der Lese- und Schreibunfähigkeit eine Kommunikations- und Lernstörung vorliegt, verursacht durch das Fehlen elementarer Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Einprägen, Erinnern, Aufmerksamkeit, dem Verständnis von grammatischen Formen und deren Informationen. Als Auswirkung dieser Mangelercheinungen sind die Betroffenen für Kamper (1987) kaum in der Lage, die von der Gesellschaft geforderten geistigen Veränderungen zu vollziehen, wie z.B. abstraktes, kritisches und rationales Denken. Daher ist es ihnen erschwert, kognitive und sprachliche Prozesse, die für eine Kommunikation notwendig sind, zu erlernen (vgl. Kamper 1987, S. 6ff; Kamper 1999, S. 626ff).

Wie die UNESCO (1990) und Decroll (1981) nimmt Kamper (1987) auch keine Differenzierung nach dem Grad des Analphabetismus vor. Als neuen Aspekt erwähnt sie, im Gegensatz zu den anderen genannten Verfassern, erstmalig den Faktor der Kommunikation und des Denkens in ihrer Definition. Sie geht damit über die Perspektive des Funktionierens in einer Gruppe, Gesellschaft sowie Kultur hinaus und stellt einen Zusammenhang zur "Sprache als Werkzeug des Denkens" her (Zimbardo 1992, S. 336). Kamper lässt der Auseinandersetzung über Selbstbestimmtheit der Person Raum.

Folglich scheint sie sich Matzke (1982) anzuschließen, der das amerikanische Verständnis von Analphabetismus beleuchtet. Demnach beinhaltet die Unfähigkeit zur Teilnahme an Kommunikationen vorwiegend eine zentrale Rolle in den Definitionen des Phänomens Analphabetismus. Nach Matzke (1982) und dessen Darstellung der amerikanischen Sichtweise sind Betroffene lediglich in der Lage, sich mit einem kleinen Wortschatz auf simplem Niveau des Denkens zu bewegen (vgl. Matzke 1982, S. 2ff, S. 36f).

Freire (1973/1998), als brasilianischer Bildungsexperte und UNESCO-Bildungsvertreter, geht in seiner Definition von Analphabeten noch weiter als Kamper (1987) und macht den letzten konsequenten Schritt. Für ihn beinhaltet Analphabetismus psycho-soziale, kulturelle und politische Aspekte. Für Freire (1973/1998) sind Analphabeten Personen, die kein Bewusstsein für sich selbst, ihre Lebenssituation und ihre Umwelt entfalten können, weil sie für ihn enthumanisiert sind. Die Enthumanisierung begründet er mit der Auswirkung des Phänomens auf politischem Boden. Dahinter steht die politische Absicht, die arme Bevölkerung bewusst unwissend zu halten, sie zu unterdrücken und ihnen somit die Chance zu nehmen, Selbstbewusstsein zu entwickeln. Durch Einengung ihrer Sprachentwicklung (auf Grund von fehlender Kompetenz im Lesen und Schreiben) wird ihr Denken ebenso konsequent eingeschränkt. Ihr wenig entwickeltes Bewusstsein für sich selbst, für ihr sozio-kulturelles Umfeld und für ihr politisches Empfinden nimmt ihnen die Freiheit, ein selbstbewusstes Leben zu führen. Daher sind sie nicht in der Lage, auf ihre Situation und die Gestaltung der Welt Einfluss zu nehmen (vgl. Freire 1973/1998, S. 31ff, S. 71ff; UNESCO 1990, S. 6).

Im Gegensatz zu den bisher genannten Definitionen orientiert sich Freire (1973/1998) nicht nur an der Unfähigkeit der Schriftsprache. Für ihn ist das Phänomen nur ganzheitlich zu sehen, mit besonderem Fokus auf Bewusstseinsbildung. Dieser Aspekt kommt in keiner der hier genannten Definition zum Tragen.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) bevorzugt anstelle der Begrifflichkeit Analphabeten die Beschreibung von Personen mit unzureichenden Grundqualifikationen, die definiert werden als "die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie ... individuelle(n) Möglichkeiten zu entwickeln" (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) Statistic

Canada 1995, S. 16) (vgl. Kamper 1999, S. 626ff). Damit geht das BMBF über den rein funktionalen Ansatz der UNESCO (1990) hinaus und sieht wie Kamper (1987) die Verknüpfung von Sprache und Denkentwicklung als Voraussetzung zur Erreichung eigener Ziele und eigenen Wissens. Es lässt durch die Formulierung "individuelle Möglichkeiten" eine Tendenz im Freire'schen (1973/1998) Sinne zu.

Für diese Arbeit soll die Ursprungsdefinition der UNESCO (1990) von Analphabetismus, erweitert um vier Aspekte, gelten:

*Analphabeten sind Personen, die je nach Grad der Beeinträchtigung nicht in der Lage sind, Worte, Sätze oder einen kurzen, einfachen Text aus dem Alltag zu lesen, zu schreiben und sinnerfassend zu verstehen. Die Kommunikationsmöglichkeiten sind eingeschränkt. Eine Selbstbestimmung ist kaum möglich.*

Nach Auffassung der Verfasserin ist die Erweiterung der Lese- und Schreibunfähigkeit um *Worte bzw. Sätze* wichtig, weil sie den Grad oder die Bandbreite der Mangelerscheinung beschreibt. Die Komponente des *sinnerfassenden Verstehens* als Definitionsbestandteil ist unerlässlich. Was nutzt der eingeübte, automatisierte Vorgang des Erlesens und Schreibens, wenn der Sinn nicht erfasst wird? So kann die Schriftsprache nicht bewusst genutzt und umgesetzt werden, um verbal wie schriftlich im Alltag sowie im Berufsleben zu kommunizieren. Denn Kommunikation ist, wie auch Kamper (1987) schon erwähnt, abhängig vom Sprachschatz und Sprachniveau als Werkzeug des Denkens. Durch die Einengung der Sprachentwicklung wird das Denken ebenso eingeschränkt. Dieser Aspekt soll am Beispiel des Begriffs "gehen" verdeutlicht werden. Das Verb "gehen" kann mit der Fortbewegung in Verbindung gebracht werden und im Sprachschatz eines Analphabeten lediglich einmalig besetzt sein. Die Ableitungen wie z.B. "schnelles gehen, weggehen, fortgehen, hingehen, laufen, rennen" werden oft nicht in Betracht gezogen, bzw. sind im Sprachschatz der Betroffenen nicht präsent. Diese Darstellung soll belegen, dass das sprachliche Niveau sehr begrenzt ist und somit neben

der Lese-Schreibproblematik durch Unverständnis der gesprochenen Nachrichten ein Kommunikationsproblem vorprogrammiert ist.

Im Freire'schen Sinne (1973/1998) ist *sinnerfassendes Verstehen* eine Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes, bewusstes Leben. *Sinnerfassendes Verstehen* ist neben dem Verständnis des Gelesenen und Geschriebenen gleichbedeutend mit dem Verständnis der Umwelt, in der gelebt wird, das in unserer Sprache über Wort, Bild und Schrift Ausdruck findet.

### **2.1.1 Zusammenfassung**

Die Vielzahl der Definitionen reicht aus sozio-kultureller Perspektive von der weit gefassten Aussage über die Unfähigkeit, kurze, einfache Texte zu lesen, zu schreiben und zu verstehen (UNESCO 1990), über den Fokus auf die Funktionalität der Lese- und Schreibfähigkeit (UNESCO 1990), bis hin zur Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache (Decroll 1981). Mit einem verstärkten Fokus auf das Individuum beschreibt Tröster (1999) Analphabetismus nach dem Grad der Lese- und Schreibunfähigkeit, Kamper (1987) als Kommunikations-/Lernstörungen durch fehlende Elementarfähigkeiten und Freire (1973/1998) als mangelnde Bewusstseinsbildung durch eingeengte Sprach- und somit Denkentwicklung. Für das BMBF (1995) ist das Phänomen gekennzeichnet durch unzureichende Grundqualifikationen

Die Matrix in Anlage 1 gibt abschliessend eine Gesamtübersicht über die ausgewählten Definitionen mit Blick auf Merkmale, Perspektive und definierte Auswirkungen.

### **2.2 Ursachen von Analphabetismus - Erklärungsansätze**

Analphabetismus ist stark abhängig von der Gesellschaftsstruktur in der Personen leben. Ist das soziale und kulturelle Umfeld vorwiegend von einer mündlichen Kommunikation geprägt, wie z.B. noch in vielen

Entwicklungs- und Schwellenländern, ist die Analphabetenrate sehr hoch.

In Industriegesellschaften werden nach absolvierter Schulpflicht die Schüler entlassen, ganz gleich, ob sie das je nach Schultyp erforderliche Wissen haben. Bei einer Schulpflichtzeit bis zum 18. Lebensjahr ist es verwunderlich, dass es immer noch Personen gibt, die nicht in der Lage sind, kurze Texte zu lesen, zu schreiben und zu verstehen. Das folgende Kapitel stellt die Frage nach den möglichen Ursachen vorwiegend in industriell geprägten Ländern. Empirisch gesicherte Untersuchungen liegen zur Zeit nicht vor. Alle Ausführungen basieren lediglich auf Befragungen, Interviews und Erfahrungen mit Betroffenen. Körperlich, geistig und psychisch behinderte Analphabeten sowie Kriegsgenerationen werden in der hier vorliegenden Literatur in Zusammenhang mit Analphabetismus, wenn überhaupt, nur am Rande betrachtet und finden somit in dieser Arbeit keine Berücksichtigung. Da sich die Ausarbeitung vorwiegend mit Analphabetismus in industriell geprägten Ländern, mit Schwerpunkt auf Deutschland beschäftigt, werden bekannte Erkenntnisse in Bezug auf unterschiedliche kulturelle Differenzen zwar erwähnt, aber nicht vertieft. Eine Auseinandersetzung mit Fokus auf unterschiedliche Kulturen würde eine eigene Fragestellung rechtfertigen.

Im Folgenden werden vier mögliche Ursachenkategorien dargestellt, beginnend mit dem psycho-sozialen, dem sozio-kulturellen Umfeld, dem Lernumfeld und abschliessend dem Fehlen von elementaren Fähigkeiten als mögliche Ursache von Analphabetismus.

Es zeigt sich, dass alle genannten Ursachenfelder in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung und nicht isoliert zu betrachten sind.

### **2.2.1 Psycho-soziales Umfeld als Ursache von Analphabetismus**

Aus psycho-sozialer Perspektive werden auf Deutschland bezogen Angst, negative Erfahrungen im Elternhaus, in der Schule und im Erwachsenenalter als Verursachungsfaktoren gesehen.

Beginnend im Elternhaus zeigt sich, dass kritische Ereignisse, in denen Hilfe erforderlich gewesen wäre (z.B. Scheidung der Eltern, eigenes Schulversagen, Unsicherheiten), häufig von Vernachlässigung, Gleichgültigkeit oder Ablehnung durch Bezugspersonen gekennzeichnet sind. Begründet wird dieses elterliche Verhalten vielfach mit Desinteresse seitens der Eltern, einer arbeitenden Mutter und/oder einer kinderreichen Familie. In den Erziehungsprozess sind die Geschwister mit eingebunden, die aber nicht selten ebenfalls die Hilfe versagen. Konflikte der Eltern oder zerrüttete elterliche Beziehungen werden oft als psychische Belastung empfunden. Eine weitere Prägung erhält die Biografie der betroffenen Personen durch Gewalt, Bestrafungen und Alkoholmissbrauch in der Familie, nicht zuletzt verursacht durch Arbeitslosigkeit mit all seinen ökonomischen Auswirkungen. Die Negativerfahrungen finden in der Schule, in der Arbeitswelt und im späteren Erwachsenenleben ihre Fortsetzung. Döbert-Nauerts (1985) Interviews mit folgenden beispielhaften Aussagen sollen die Situation verdeutlichen. Lehrer gaben an: "...lohnt sich sowieso nicht...", oder "...hat überhaupt keinen Zweck mehr, Ihr Sohn, der ist witzlos..." oder "... die Schule, die hat sich echt gewundert, dass ich da so überhaupt so´ne Idee hatte ..." (Döbert-Nauert 1985, S. 46f). Am Arbeitsplatz wie im Erwachsenenleben gelten sie als dumm, erhalten wenig Hilfe und fühlen sich abgewertet (vgl. Döbert-Nauert 1985, S. 4ff; Döbert/Hubertus 2000, S. 42 ff). Ein Zustand, der vermuten lässt, dass wenig Motivation zum Erlernen der Schriftsprache vorhanden ist.

Wie Döbert-Nauert in ihrer 1985 durchgeführten Befragung und einer weiteren gemeinsamen Untersuchung mit Hubertus im Jahre 2000

festgestellt hat, sind die Lebenswelterfahrungen von Analphabeten primär gekennzeichnet von Angst, entwickelt über viele Jahre (vgl. Döbert-Nauert 1985, S. 4ff, Döbert/Hubertus 2000, S. 42 ff). Nach Freud ist Angst "eine intensive emotionale Reaktion, die durch die vorbewusste Wahrnehmung eines Konfliktes entsteht, der ins Bewusstsein aufzusteigen droht - in diesem Sinne ein Warnsignal" (Zimbardo, 1992, S. 605). Das Ergebnis der beiden o.a. Untersuchungen zeigt eindeutig, dass Angst das Leben von Analphabeten beherrscht. Es ist die Angst vor fehlender Anerkennung aus dem familiären Umfeld, einhergehend mit Angst vor Ausgrenzung und der Abwertung der eigenen Person als Folge. Es ist die Angst vor der fehlenden Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der Stigmatisierung. Sie besitzen ein schwaches Identitätsgefühl. All diese Ängste münden in erneuten Ängsten vor einer ständigen Abhängigkeit von Dritten und einer erlernten Hilflosigkeit als Konsequenz. Beispielhaft sei die verlorene Brille beim Ausfüllen eines Formulars erwähnt. Letztlich ist es die Angst vor der Blamage, dem Verlust von Freunden oder des Arbeitsplatzes im Erwachsenenalter. Ständig sind sie auf Hilfe von Vertrauenspersonen angewiesen. Die biografisch verlorene Identität und die Angst werden als eine der zentralen Ursachen angesehen. Die Ängste aus der Vergangenheit finden in der Gegenwart ihre Fortsetzung. Jegliche Motivation mit dem Umgang der Schriftsprache schwindet mit dem Resultat, dass sie vermieden wird (vgl. Döbert-Nauert 1985, S. 4ff; Döbert/Hubertus 2000, S. 42ff). Nach Betz/ Breuninger (1987) entsteht ein Teufelskreis (vgl. Betz/Breuninger 1987; S. 57). Der Aspekt des Vermeidens findet bei Tröster (1999) als einzige in den Definitionen Erwähnung. Oftmals ist es nicht ganz eindeutig auseinander zu halten, ob es sich um eine Ursache oder schon um eine Konsequenz handelt. Der Übergang ist fließend.

### **2.2.2 Sozio-kulturelles Umfeld als Ursache von Analphabetismus**

Analphabetismus wird nach Döbert-Nauert (1985) und Döbert/Hubertus (2000) in Deutschland und in anderen industrialisierten Ländern als ein schichtspezifisches Problem betrachtet. Anhand in Deutschland

durchgeführter Interviews geht man davon aus, dass unter anderem im familiären Umfeld die Schriftsprache vermieden wird. Es wird wenig gelesen, wenig gesprochen und es sind oftmals kaum Bücher vorhanden. Eine Tageszeitung wird auch nicht gelesen. Gesprochene wie geschriebene Sprache hat einen niedrigen Stellenwert. Die Bildungsabschlüsse sind gering. Die Rechenfertigkeiten sind schwach ausgeprägt.

Bei Migranten ist die kulturbedingte, geschlechtsspezifische Rolle der Betroffenen im Herkunftsland mit einzubeziehen, die besonders bei weiblichen Bürgern in Bezug auf Bildung große Varianzen zu westlichen Industriestaaten, speziell Deutschland aufweist. Das hat ursächlich zur Folge, dass Mütter, die vorwiegend mit der Erziehung der Kinder beschäftigt sind, oftmals Analphabeten sind. Dies wiederum führt dazu, dass sie ihren Kindern während der Schulzeit nicht helfen können (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 36ff, S. 67ff).

Für die Betroffenen kommt nach eigenen Angaben erschwerend hinzu, dass seitens des Elternhauses kaum Interesse an den schulischen Problemen ihrer Kinder gezeigt wird. Dies zeigt ein Vergleich des elterlichen Verhaltens zwischen nicht alphabetisierten Kindern und Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche in Deutschland. Es ist nachgewiesen, dass sich Eltern von lese-rechtschreib-schwachen Kindern im Gegensatz zu Eltern von Analphabeten um Lösungen und Hilfen für ihre Kinder bemühen. Döbert/Hubertus (2000) erwähnen in diesem Zusammenhang eine Elternbefragung des Institutes der Deutschen Wirtschaft zur Nachhilfesituation mit folgendem Ergebnis:

Aus zehn genannten Aussagen sollen drei stellvertretend angeführt werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 44ff):

- "Ein Großteil der Nachhilfetätigkeit - fast die Hälfte - wird nach wie vor in der Familie geleistet".
- "Jeder Nachhilfeschüler erhält im Monat durchschnittlich rund acht Stunden privaten Unterricht".

- "Alleine in Nordrhein-Westfalen geben die Eltern pro Jahr über DM 400 Millionen für Nachhilfe aus" (Döbert/Hubertus 2000, S. 47).

Es ist zu vermuten, dass in Deutschland und vermutlich auch in anderen Industriestaaten, weder familiäre noch finanzielle Unterstützung im Umfeld von Analphabeten geleistet werden kann. Durch diese Mangelercheinung entsteht der Eindruck, dass vorrangig durch den ökonomischen Faktor eine Ungleichbehandlung in Bezug auf Förderung stattfindet. Hier wäre die Frage zu stellen, inwieweit unser Bildungssystem dem Anspruch auf ein Recht für alle Lesen und Schreiben zu lernen, nachkommen kann, wenn die Zahl derer, die sich aus-serhalb der Schule ein Grundverständnis bzw. eine Vertiefung des Wissens verschaffen müssen, immer grösser wird. Ebenso wäre der Frage nachzugehen, wie stark der Anteil der hilfsbedürftigen Kinder ist, die sich noch in der Grundschule befinden.

Länder, die noch nicht zu den Industriestaaten zählen, beginnen erst in den letzten Jahren, das Bewusstsein für Lese- und Schreibkompetenz zu entwickeln. Für das Leben und den Handel reichte bisher die gesprochene Sprache, ganz besonders für Frauen. Aus kultureller Gegebenheit heraus gilt für Mädchen ein Schulbesuch als unmoralisch (vgl. de Clerk 1984, S. 9ff). Weibliche Familienmitglieder müssen der zugewiesenen Rolle entsprechend im Haushalt mitarbeiten. Ist für Mädchen Schulbildung erlaubt, gestatten einige Kulturen nur weibliche, verheiratete Lehrkräfte als Wissensvermittler (vgl. Weltbericht UNESCO 1995, S. 24ff).

Bei der Ursachenforschung im Bereich Analphabetismus kommt Freire (1973/1998) ein bedeutsamer Stellenwert zu. Für ihn hat Alphabetisierung nicht nur einen in Gesellschaft und Kultur begründeten Charakter wie bei Döbert/Hubertus (2000), sondern auch einen politisch/psychologischen Aspekt. Für Freire (1973/1998) ist Alphabetisierung Bewusstseinsbildung und nicht nur die Vermittlung von abstrakten Lehrinhalten. Vor dem Hintergrund Lateinamerikas,

insbesondere seines Heimatlandes Brasiliens, sieht er die Ursachen vorwiegend in der Unterdrückung und Ausbeutung von Menschen (vgl. Kamper 1999, S. 626ff; Lenhart/Maier 1999, S. 536ff, Freire 1973/1998, S. 31ff). In seinem Kampf für die Armen prägt er den Ausdruck der "Kultur des Schweigens" (Freire 1973/1998, S. 10). Er empfindet, dass der überwiegende Teil der Bevölkerung bewusst unterdrückt, unwissend, schweigsam gehalten und somit fremdbestimmt wird. In der Schule wird die Sprache des Volkes, auch Dialekte, unterdrückt. Für ihn ist Alphabetisierung gleichbedeutend mit der Chance zur Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation und der Erziehung zu kritischem Denken. Denken wiederum benötigt Sprache als Werkzeug, aber eine Sprache mit Begrifflichkeiten aus der Lebenswelt der Betroffenen. Freire (1973/1998) bezeichnet diese als generative Themen. Deshalb ist positive Bildungsarbeit für Freire "Befreiungsarbeit" und ausschließlich über das dialogische Prinzip zu erreichen. Das bedeutet für Freire (1973/1998), dass der Lehrer die Lebenserfahrung und Lebenssituation von Analphabeten wahrnehmen muss, um auf gleicher Ebene zu kommunizieren, in einem Dialog zu münden. Er erklärt das Phänomen der bewussten Wahrnehmung am Beispiel der Begriffe "Stadt" und "Kultur". Freire (1973/1998) stellt die Frage in den Raum, wie ein Analphabet, der sein Leben lang auf einem Bauernhof gelebt und diesen nie verlassen hat, über die nächstgelegene Großstadt und deren kulturelles Angebot sprechen kann. Mit den Begriffen "Stadt" und "Kultur" kann er nichts verbinden, er hat beides noch nicht bewusst wahrgenommen. Sie rufen sogar Ängste in ihm hervor.

Für Freire (1973/1998) sind Dialoge gleichbedeutend mit Kommunikation unter Gleichberechtigten, d.h. für ihn, die Welt durch Wahrnehmen, Beschreiben, Mitreden, Mitgestalten und auch Schweigen zu erfahren. Die Hinführung von Schülern zu Wissen und Sprache, die sie nicht verstehen und die daraus resultierende politische "Kultur des Schweigens" ist für ihn die Hauptursache von Analphabetismus (vgl. Freire 1973/1998, S. 57ff). Freire (1973/1998)

sucht nach sozialer Umstrukturierung der Gesellschaft über emanzipatorische Handlungsfähigkeiten der Armen durch die Befähigung von Lesen und Schreiben zum Mitgestalten und Reden. Im Sinne der Würde des Menschen ist er auf der Suche nach neuen Handlungskonzepten, die ausschließlich über die Wahrnehmung der eigenen Zustände, über das Bewusstsein, der allgemeinen Wahrnehmungen und dem dialogischen Prinzip zu erreichen sind. Er selbst nennt seine Alphabetisierungsarbeit "Die Pädagogik der Unterdrückten" (Freire 1973/1998, S. 10) (vgl. [http:// home.t-online.de/home/ol.pfk/paulof](http://home.t-online.de/home/ol.pfk/paulof). 15.02.2000; Freire 1973/ 1998, S. 34ff, 57ff).

Freire's (1973/1998) Gedanke der Bewusstseinsbildung als Befreiungsarbeit lässt sich ohne weiteres auch auf die westlichen, abendländischen Industriestaaten übertragen. Wie Döbert-Nauerts (1985) und Döberts/Hubertus (2000) Untersuchungen zeigen, können Analphabeten ihre Umwelt nicht so bewusst erfahren und wahrnehmen, weil sie sich in einem sozio-kulturell und auch politisch begrenztem Umfeld bewegen. Bedingt durch eingeschränkte Sprachentwicklung ist ein kritisches Denken und Hinterfragen ihrer Lebenssituation schwer möglich. Dies wiederum versetzt sie nicht in die Lage, gezielt Einfluss auf die Situation und Gestaltung ihrer Welt nehmen zu können, z.B. eine Mitarbeit in Gremien oder Gewerkschaften. Freire's (1973/1998) Beispiel der Plantagenarbeit in Brasilien könnte in westlichen Industrieländern verglichen werden mit der Hilfsarbeit auf einer Baustelle. Beide Arbeitsplätze vermitteln den Betroffenen das Gefühl der Sicherheit. Es werden keine Fragen gestellt, sie müssen nichts schreiben, automatisiert verrichten sie ihre Arbeit. Ebenso wie in Brasilien ist es auch in Industriestaaten kaum vorstellbar, dass Betroffene die Kultur in der benachbarten Großstadt bewusst wahrnehmen. Durch ge-sprochene Medien und Fernsehen wird die Umwelt zwar präsentiert, aber es besteht keine Garantie für die volle Aufnahme der Nachrichten oder Beiträge auf der Verstandesebene.

Beispielhaft soll eine Begebenheit aus dem Alphabetisierungsunterricht der Verfasserin sein. Es wurden kurze Sätze mit folgendem Inhalt eingeübt: *Berlin ist eine große Stadt. Berlin ist jetzt die Hauptstadt.* Es wurde technisch erlesen, aber nicht verstanden, nicht bewusst im Freire'schen Sinne die Umwelt erfahren. Es war nicht die Welt der Betroffenen, die Sprache der Betroffenen. Nach dem Erlesen erfolgte die Frage: *Was ist Berlin? Was ist eine Hauptstadt?* Diese Frage stammte von einem deutschen Mann. Das Beispiel ist zwar nicht repräsentativ, aber immerhin zeigt es, dass Freire's (1973/1998) Gedanke der Bewusstseinsbildung, der bewussten Wahrnehmung der Umwelt auch in Industrieländern als eine der möglichen Ursachen bedacht werden kann.

### **2.2.3 Lernumfeld - Fehlende Passung als Ursache von Analphabetismus**

Für Kretschmann (1990), bezogen auf Deutschland, ist eine nicht vorhandene Passung eine der Ursachen für das Phänomen Analphabetismus. Dieses Konstrukt beinhaltet für ihn, dass das Lehrangebot nicht den Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst ist. Er weist ausdrücklich darauf hin, dass eine Orientierung der Lehrinhalte an dem Wissensstand, den Interessen und den Lebenserfahrungen der Lernenden dringend erforderlich ist. Seiner Ansicht nach liegen die Wurzeln für fehlende Passung besonders an der Unterrichtsführung beginnend in der Grundschule. Er bemängelt speziell das Lerntempo und die Methodik. Lernen, Speichern, Vergleichen und Abrufen sind für Kretschmann (1990) Schritte unseres Gedächtnisses, die sich zeitlich individuell gestalten. Für die betroffenen erwachsenen Analphabeten war oft während ihrer Schulzeit die Lerngeschwindigkeit zu schnell. Neue Lernschritte wurden eingeleitet, bevor die alten abgeschlossen waren. Lernprozesse sind aber erst beendet, wenn sie automatisiert sind (vgl. Kretschmann 1990, S. 28ff).

Was Kretschmann (1990) als fehlende Passung bezeichnet, ist für Giese (1986) die Situation des Anschlussverpassens. Bemängelt werden seinerseits auch die Unterrichtsmaterialien, z.B. sind Texte oftmals viel zu lang. Inhalt und Komplexität sind vielfach zu schwierig und nicht an den Erfahrungen aus den Lebensbedingungen orientiert (vgl. Giese 1986, S. 18f; Kretschmann 1990, S. 28ff). Dieser Gedankengang findet aus neurologischer Perspektive von Hirnforschern Unterstützung. Die Abteilung der medizinischen Psychologie München bestätigt, dass überlange Textzeilen das Lesen unnötig erschweren. Wissenschaftler raten Schulbücher "hirngerechter" (SPIEGEL ONLINE 24.11.2000) zu gestalten, um den komplexen Lesevorgang keinen Zusatzbelastungen auszusetzen. Ebenso sollen neurologische Erkenntnisse bei Rechtschreibreformen bedacht werden (vgl. SPIEGEL ONLINE 24.11.2000).

May (1990) und Giese (1986) unterstützen Kretschmanns (1990) Theorie der Passung. May sieht ebenfalls bei schwachen Lernern Lernverzögerungen in der Lernentwicklung, begründet in psychologischen Aspekten. Für May nutzen schwache Lerner nicht ihre gesamten Fähigkeiten, sondern reagieren aus Angst vor Versagen mit einem Ausweichverhalten. Sie sperren sich vor der Schrift und laufen Gefahr, den Anschluss zu verpassen (vgl. Giese 1986, S. 18f, S. 22ff; May 1990, S. 137ff). Es entsteht, wie Betz/Breuninger (1987) beschreiben, ein Teufelskreis, denn Angst erzeugt Blockaden, die wiederum erneute Angst erzeugen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 59). Ein Fakt, der wie in Kapitel 2.2.1 dargestellt, durch die Untersuchungen von Döbert-Nauert (1985) und Döbert/Hubertus (2000) bestätigt wurde.

Es drängt sich die Frage auf, inwieweit unser Bildungssystem dem Anspruch auf ein Recht für Lesen und Schreiben für alle noch gerecht werden kann. Müsste nicht mit Blick auf diesen Bildungsanspruch geprüft werden, ob die derzeitige Lehrerausbildung gerade in Bezug auf das Erlernen der Elementarkenntnisse eine Veränderung erfahren muss, um eine der möglichen Ursachen für Analphabetismus besser zu

vermeiden? Kretschmanns (1990) Hinweis auf Passung, der sich weitestgehend auch mit Freire's (1973/1998) Gedanken im Umgang mit diesem Phänomen deckt, könnte eine vorstellbare Basis sein für ein Umdenken bzw. eine Neustrukturierung von Lehrplänen inklusive Neuorientierung eines Zeitgedankens, angepasst an das Individuum. Inwieweit diese Vorstellung in einer immer stärker werdenden Orientierung an Wirtschaftlichkeit verwirklicht werden kann, wird an dieser Stelle nicht näher berücksichtigt.

#### **2.2.4 Fehlen von elementaren Fähigkeiten**

Im Gegensatz zu Döbert/Hubertus (2000), Giese (1986), Kretschmann (1990) u.a. liegen für Kamper (1987) die Ursachen für Analphabetismus hauptsächlich im Fehlen von elementaren Fähigkeiten. Vor dem Hintergrund eines entwicklungspsychologischen Ansatzes basiert nach Kamper (1987) eine gesunde Sprach- und Schriftsprachentwicklung auf elementaren Fähigkeiten wie

- visuelle Wahrnehmungen (z.B. Erkennen unterschiedlicher Zeichen, Reizaufnahme des Auges, Verarbeiten von Abfolgen)
- auditive Wahrnehmungen (z.B. Erfassen von Phonemen, Rhythmik, lautes und leises Sprechen)
- kinästhetische Wahrnehmungen (z.B. Ausprägung des Bewegungssinnes wie Tasten, Greifen, Malen, Tanz)
- vestibuläre Wahrnehmungen (z.B. Orientierungssinn des ganzen Körpers, räumliche Orientierung bei Zeichen und Buchstaben auf einem Blatt Papier)
- taktile Wahrnehmungen (z.B. Berühren von Sandbuchstaben) und zusätzlich den Fähigkeiten wie
- des Einprägens und Erinnerns
- von Aufmerksamkeit und Kontrolle
- des Verstehens von Informationen, grammatischen Formen und logischem Ableiten

(vgl. Kamper 1987, S. 12ff).

Durch den Mangel an elementaren Fähigkeiten sind die Betroffenen kaum in der Lage, die von der Gesellschaft geforderten geistigen Veränderungen zu leisten, z.B. kritisches, bewusstes und abstraktes Denken. Als weitere Ursache von Analphabetismus führt Kamper (1987) Kommunikations-/Lernstörungen an (vgl. Kamper 1987, S. 24ff). Hier scheint es nicht ganz eindeutig, ob es sich bei den Störungen um eine Ursache oder eine Konsequenz handelt. Es liegt eher auf der Hand, dass das Fehlen der elementaren Fähigkeiten, die die Teilleistungen Lesen und Schreiben erbringen sollen, als Ursache anzusehen ist, während die Kommunikations-/Lernstörungen eher als Auswirkungen der Mangelercheinungen betrachtet werden können. Durch eingeschränkte Sprache, als Werkzeug des Denkens, ergänzen sich Kamper (1987) und Freire (1973/1998) über den Ansatz der Bewusstseinsbildung und der schwierigen Kommunikationsmöglichkeiten in ihrer Behauptung, dass diese beiden Faktoren eine der zentralen Ursachen darstellen.

Die von Kamper (1987) aufgeführten Ursachen für Analphabetismus finden sich auch in den Erkenntnissen der Forschung über lese-rechtschreib-schwache Schüler wieder (vgl. Kamper 1987, S. 24ff).

### **2.2.5 Ursachen aus Sicht der Verfasserin**

Nach Auffassung und Erfahrung im Umgang mit Analphabeten ist das Phänomen Analphabetismus nicht nur auf eine Ursache zurückzuführen, sondern multikausal. Auslöser können alle von 2.2 bis 2.2.4 erwähnten Faktoren sein, die sich jedoch in der Gewichtung je nach sozialer und kultureller Herkunft unterschiedlich darstellen können. In diesem Zusammenhang scheint der Aspekt der "Vererbung" erwähnenswert zu sein, der in der vorliegenden Literatur wenig Beachtung findet. Gemeint sei hier nicht die biologische, genetische Vererbung sondern das Hineinwachsen in eine Kultur, in ein soziales, ökonomisches Umfeld, das sich nur mit sehr viel Kraft und Willen wieder verlassen lässt. Die kulturelle Perspektive ist besonders bei

Migranten zu beachten, und dort speziell die weiblichen Betroffenen, die oftmals ihrer Herkunft und der geschlechtsspezifischen Rolle entsprechend kaum Bildung im Sinne von Normen industrialisierter Staaten aufweisen.

### **2.3 Zusammenfassung**

Der Ursachenkomplex von Analphabetismus ist vielseitig und nicht isoliert zu betrachten. Die in Kapitel 2.2 aufgeführten möglichen Ursachen bedingen sich vielfach wechselseitig. Angesprochen werden das psycho-soziale und sozio-kulturelle Umfeld, vorwiegend geprägt durch z.B. diverse Angstzustände, Konflikte im familiären Umfeld, fehlende Bewusstseinsbildung und ökonomische Armut.

Weiter werden das Lernumfeld hauptsächlich mit mangelnder Passung und aus entwicklungspsychologischer Sicht das Fehlen elementarer Fähigkeiten einhergehend mit Kommunikations- und Lernstörungen aufgeführt.

## **3. Datenerhebung: Analphabetismus und Arbeitsmarkt**

Weder in Deutschland noch weltweit gibt es gesicherte Angaben zur Größenordnung von Analphabetismus. Die Problematik des Erfassens beginnt schon mit der Abgrenzung der unterschiedlichen Lese- und Schreibfähigkeiten, sowie dem Mangel an verbindlichen, gültigen, einheitlichen Kriterien. Hinzu kommt, dass diese Erhebungen zur Feststellung der Häufigkeit von Analphabetismus überwiegend nur auf freiwilliger Basis der Betroffenen zustande kommen können, weil bei den Probanden viel Scham vorhanden ist, sich zu offenbaren. Neutrale Tests zur Erfassung von Analphabetismus durchzuführen ist lediglich in Schulen oder bei der Musterung zum Wehrdienst möglich.

Für die Erfassung des Alphabetisierungsgrades seien beispielhaft die USA und Dänemark erwähnt. Hier war es die Army, der die Zahl der nicht alphabetisierten Soldaten auffiel. Die Soldaten verfügten teilweise

über so geringe Schriftsprachkenntnisse, dass sie nicht in der Lage waren, militärische Anweisungen zu lesen und zu erfüllen. In Dänemark z.B. wurden 1985 spezielle Lese-Schreib-Lernprogramme für Soldaten eingeführt, an denen 13,9 % teilnahmen, im Gegensatz zu 1976 mit 7,1 % fast eine prozentuale Verdopplung (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 26ff; Matzke 1982, S. 33ff).

Nach telefonischer Auskunft des Kreiswehrrersatzamtes Herford werden in Deutschland seit Bestehen der Bundeswehr Eignungstests durchgeführt, die u.a. auch sprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten junger Männer abfragen. Bei schwachen Ergebnissen werden die Kandidaten mit T 5 untauglich gemustert. In Bezug auf das Phänomen Analphabetismus lässt sich dann vermuten, dass die Betroffenen keinen Wehrdienst leisten. Eine empirische Untersuchung liegt nach Auskunft des Kreiswehrrersatzamtes nicht vor.

Vor dem Hintergrund, dass zu dem Phänomen Analphabetismus keine gesicherten Daten vorliegen, stellen die Angaben in den folgenden beiden Kapiteln nur Annäherungswerte dar. Punkt 3.1 und 3.2 zeigen internationale und deutsche Angaben über die Zahlen von Betroffenen, 3.3.3 versucht zu beleuchten, in welchem Segment des Arbeitsmarktes sich Analphabeten bewegen können.

### **3.1 Internationale Situation**

Die internationale Perspektive wird durch die Abgrenzung bezüglich hochentwickelter Industriestaaten, Entwicklungs- und Schwellenländer<sup>1</sup> erschwert. In vielen unterentwickelten und armen Ländern gestaltet sich eine Erfassung als sehr schwierig, weil oft nicht genügend Finanzmittel für das Bildungswesen zur Verfügung stehen. Ein Großteil der (Land) Bevölkerung hat gar keine Schule besucht, bzw. nur unzureichend Grundbildung erhalten, auf die in Kapitel 5 näher eingegangen wird. Mit Blick auf den afrikanischen Kontinent lässt sich am

Beispiel von Tansania nachweisen, dass die Analphabetenrate durch entsprechende Schulbildung bei finanzieller Unterstützung drastisch sinkt, im genannten Fall von 71 % auf 21 % (vgl. de Clerk 1984, S. 9ff). Ebenfalls ist es nicht selten, dass in einigen Ländern, je nach politischer Gesinnung, Alphabetisierung als Fortschritt oder positive Veränderung zum kritischen, bewussten Denken für das Individuum seitens der Regierung erkannt wird. Ist eine derartige Bewusstseins-entwicklung der Bevölkerung im Freire'schen Sinne<sup>2</sup> (1973/1998) nicht gewollt, wird der Schriftspracherwerb aus politischem Machtinteresse vielfach vermieden. Somit kann die Zahl der Analphabetenrate auch geprägt sein von der jeweiligen politischen Gesinnung der Länder (vgl. de Clerk 1984, S. 9ff).

Wie statistische Erhebungen aufzeigen, lebt international gesehen die Mehrzahl der nicht alphabetisierten Menschen in Entwicklungs- oder Schwellenländern. Die höchsten Analphabetenraten weisen afrikanische Staaten auf, die niedrigsten europäische, industrialisierte Länder. Obwohl die Analphabetenquote bei den über 15-jährigen weltweit sinkt, lässt sich erkennen, dass die Zahl der lese- und schreibunkundigen Menschen in den Schwellenländern steigen wird (vgl. Lenhart/Maier 1999, S. 536ff). Begründet wird diese Vermutung mit der wachsenden Anzahl der Weltbevölkerung, ganz besonders in den armen Ländern der Welt. Durch fehlende Staatsgelder ist das Bildungssystem, wie oben beschrieben, bedroht und produziert Analphabeten, die, durch die Unfähigkeit am wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können, mit Überlebensproblemen kämpfen (vgl. UNESCO 1990, S. 4f). Es fällt auf, dass die Zahl der weiblichen, nicht alphabetisierten Personen durchgehend höher ist, als die der männlichen. In vielen Ländern liegt

---

<sup>1</sup> "Schwellenland, relativ fortgeschrittenes Entwicklungsland, das beachtliche Industrialisierungsfortschritte erzielt hat..." (Gabler 1992, S. 2939).

<sup>2</sup> siehe Seite 17f

diese Tatsache in der kulturspezifischen zugeschriebenen Rolle der Frau begründet (vgl. de Clerk 1984, S. 9ff).

Nach Kretschmann (1990) sollen in USA 60 Millionen Menschen, ein Drittel der Bevölkerung, nicht in der Lage sein, lesen und schreiben zu können. Einen sehr hohen Anteil stellen die farbige Bevölkerung und ethnische Minderheiten dar. Ähnlich ist es in England durch den starken Zuwandererstrom aus dem Commonwealth<sup>3</sup> (vgl. Kretschmann 1990, S. 5ff).

Nach Hochrechnungen erreichten in der Schweiz 1985 20.000 bis-30.000 Schweizer beim Verlassen der Schule kein höheres Bildungsniveau als das der dritten Klasse (vgl. Informationen Nr. 6 1988, S. 17). Ermittlungen der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) zufolge haben 13 % bis 19 % der schweizer Erwachsenen große Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Texten sowie Operationen, obwohl sie acht Jahre Schulpflicht durchlaufen haben (vgl. Niesper 2000, S. 14f).

1997 veröffentlichte die UNESCO Publishing & Bernan Press Daten über die Erfassung der Analphabetenrate der über 15-jährigen, getrennt nach Geschlechtern und Kontinenten.

Tabelle 2.2 Illiterate Population<sup>4</sup>

	<b>Analphabetenrate gesamt in %.</b>		<b>männlich</b>		<b>weiblich</b>	
	<b>1995</b>	<b>1980</b>	<b>1995</b>	<b>1980</b>	<b>1995</b>	<b>1980</b>
Weltweit	22.5	30.5	16.4	22.8	28.8	38.1
Afrika	43.8	60.2	33.5	48.0	54.0	71.9
Amerika	8.3	11.6	7.6	10.2	8.9	12.9
Asien	27.7	39.3	19.1	28.2	36.6	50.7
Europa	1.5	4.1	1.2	2.2	1.8	5.8

(vgl. UNESCO Publishing & Bernan Press 1997 S. 2 ff).

<sup>3</sup> Commonwealth nach Duden - Fremdwörterbuch 1990: Staatenbund; Staatengemeinschaft des ehemaligen britischen Weltreichs, S. 153.

<sup>4</sup> Die gesamte Tabelle wurde von der Verfasserin auf fünf Kriterien gekürzt.

Bei einer zahlenmäßigen Erfassung von Analphabeten gerade in hochentwickelten Industriestaaten muss immer der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Problematik der Offenbarung, also der Scham, mit einbezogen werden muss und somit die Dunkelziffer deutlich höher sein wird. Vermutlich kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den genannten Daten um Schätzwerte handelt. In Industriestaaten sind diese mit hoher Wahrscheinlichkeit aus Teilnahmelisten von Alphabetisierungsmaßnahmen in den unterschiedlichen Institutionen ermittelt worden. Interessant wäre ein innereuropäischer Vergleich, der eine Ländergewichtung vornehmen würde. Gibt es ein Ost-West-Gefälle im Bildungsstand und in der Grundbildung?

Bei der Bewertung der Datenlage der nicht industrialisierten Länder scheint die Genauigkeit der Zahlen noch schwieriger zu sein. Da kaum Angaben bestehen, wie die Werte zustande kommen, lässt sich nur vermuten, dass eine Gesamtbevölkerung in Relation gestellt wird zu den Gruppen, die Schulen besuchen. Alphabetisierung in Entwicklungs- und Schwellenländern scheint auch eine weitere Problematik zu beherbergen, denn gerade in Ländern, die viele unterschiedliche Landessprachen aufweisen, ist zu klären, in welcher Sprache eine Alphabetisierung vorgenommen werden soll oder ob dies gleichberechtigt in einer künstlichen Sprache erfolgt. Beispielhaft sei Indien erwähnt. Als einheitliche Schul-, Geschäfts- und Amtssprache wurde Englisch ausgewählt.

Die erste Studie, die auf internationaler Ebene empirische Daten zu dem Verständnis des Texterlesens und von Rechenoperationen erhob, ist die IALS-Studie aus dem Jahre 1995. Sie bezieht sich auf Grundqualifikationen Erwachsener in Deutschland, Kanada, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz, USA und berücksichtigt AusländerInnen, schließt aber Personen mit geistiger Behinderung aus. Der Begriff Grundqualifikation wird von der OECD definiert als Verhalten Erwachsener, bezogen auf "die Verwendung von gedruckten

und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie ... individuelle(n) Möglichkeiten zu entwickeln“ (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) Statistic Canada 1995,

S. 16). Kriterien der Studie waren Lesen von Prosatexten, Erkennen von schematischen Darstellungen und unterschiedlichen Rechenoperationen. Es wird jedoch nicht von Analphabeten gesprochen. Dieser Status gilt nach IALS-Studie nur für Personen, die weder schreiben noch lesen können (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 24ff; Kamper 1999, S. 626ff; Kretschmann 1990, S. 11). Obwohl die IALS Studie eine der ersten empirischen Untersuchungen zur Erfassung von Grundqualifikationen darstellt, lässt sie für die Registrierung der Analphabetenrate lediglich mögliche Schätzungen oder Rückschlüsse zu, da der Begriff Analphabetismus sehr eng gefasst wird. Die gewählten Kriterien verlangen alle ein Mindestmaß an Leseverständnis und die Fähigkeiten der Informationsverarbeitung.

Es wird also das Lesevermögen vorausgesetzt, was bei Analphabeten je nach Grad des Defizites nicht oder nur schwach vorhanden ist. Schreibkenntnisse werden in der Untersuchung gar nicht berücksichtigt. So positiv es zu bewerten ist, dass eine solche Untersuchung mit internationaler Beteiligung vorgenommen wurde, muss doch Kritik an der Einseitigkeit geübt werden. Besonders in Bezug auf die Fragestellung zur beruflichen Situation von Betroffenen reicht das Leseverständnis allein nicht aus. Verarbeitete Informationen müssen ebenfalls weiter transportiert werden, also geschrieben sein. Es sei die Kritik angebracht, warum nicht beide Fähigkeiten gleichzeitig untersucht worden sind. Eine Anschlussuntersuchung wäre wünschenswert. Des weiteren scheint auch noch bei der Definition Erklärungsbedarf vorzuliegen, was die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen betrifft.

### **3.2 Situation in Deutschland**

Auch in Deutschland existieren keine verlässlichen Angaben zur Analphabetenrate. Dieser Fakt wird durch den Verdacht begünstigt, dass kein großes Interesse bei der Bevölkerung und bei Institutionen vorhanden ist, eine genaue Zahl zu erfahren. Je niedriger die Zahl der Analphabeten beziffert ist, desto positiver ist das Bild Deutschlands im internationalen Vergleich.

Aus dem Jahre 1990 gibt die Deutsche UNESCO-Kommission für die Bundesrepublik eine geschätzte Zahl von 500.000 bis 3.000.000 an, was einer prozentualen Rate von 0,75 % bis 3 % der Bevölkerung entspricht. Diese Angaben beinhalten keine ausländischen Mitbürger und auch keine Aussiedler (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 25ff). Bei der Bewertung der Analphabetenquote ist zu beachten, dass teilweise auch geistig behinderte Personen in den Statistiken berücksichtigt werden (vgl. Kamper 1999, S. 626ff). Der zeitweise Einbezug der Behinderten in die Statistiken erschwert eine Vergleichbarkeit der einzelnen Werte und lässt eine gemeinsame Basis vermissen. Nach Kretschmann (1990) schwankt die Zahl der nicht alphabetisierten Bevölkerung zwischen 100.000 und 1.000.000 Bundesbürger (vgl. Kretschmann 1990, S. 12). Eine zeitliche Bezugsgröße ist bei Kretschmann nicht zu entnehmen. Im Rahmen des Weltalphabetisierungstages am 08.09.2001 veröffentlichte die UNESCO eine Zahl von rund 4.000.000 Deutschen, die nicht oder mangelhaft lesen und schreiben können (vgl. Degenhardt, Neue Westfälische Zeitung Nr. 208, 07.09.2001).

Die einzigen bundesweit gesicherten Daten sind die über die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen. Im Jahre 1994 waren es bundesweit 8.069 Teilnehmern. Im Jahre 1998 betrug die Teilnehmerzahl an den Volkshochschulen bundesweit 19.092. Diese Zahl repräsentiert nur einen Bruchteil der vermuteten Analphabetenrate, weil diejenigen, die keine Kurse besuchen, in statistischen Erhebungen nicht erfasst sind. Ebenso wenig wie diejenigen, die andere Institutionen wie Sprachverbände besuchen oder sich in

Justizvollzugsanstalten befinden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 38f; Kamper 1999, S. 626ff).

Geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselt zeigt sich, dass in Deutschland der männliche Anteil der deutschen Kursteilnehmer höher ist als der weibliche. Bei ausländischen Kursteilnehmern überwiegt der weibliche Anteil. Vergleicht man die Teilnehmerzahlen von 1994 und 1998 hat sich die Nachfrage nach Alphabetisierungskursen mehr als verdoppelt. Dieser Anstieg könnte mit den stetig steigenden Qualifikationsanforderungen im Berufsleben begründet sein, die ohne Alphabetisierung und Grundbildung nicht zu bewältigen sind.

Ein weiterer Versuch, einen Aufschluss über die Zahl derer zu bekommen, die Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Verstehen haben, ist der Datenreport aus dem Jahre 1999, herausgegeben vom Statistischen Bundesamt in Wiesbaden. Um aussagekräftige Angaben zu erhalten, wurden von 1993 bis 1998 bundesweit alle berufsbildenden und berufsvorbereitenden Schulen um ihre Mithilfe gebeten. Es gingen 52,3 % auswertbare Rückmeldungen ein. Für den ausgewählten Zeitraum war der Prozentsatz der Schüler, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen haben, von 7,7 % auf 9 % bei den Jugendlichen angestiegen. Dem Report aus dem Jahre 1999 zufolge entspricht der Prozentsatz von 9 % einer absoluten Gesamtheit von 82.968 Personen, mit einem weiblichen Anteil von 29.113. Der männliche Anteil an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ist dreimal so hoch wie der weibliche, der Anteil an ausländischen Schulentlassenen beträgt 19,5 %. Eindeutig besagt die Studie auch, dass die Defizite unter den nicht erwerbstätigen Jugendlichen höher sind als bei Auszubildenden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 25ff). Eine klare Angabe über den Stand von Analphabeten lässt sich aus den Werten nicht entnehmen. Wie hoch die Dunkelziffer ist, lässt sich nur vermuten.

Bei einer weiteren Untersuchung von 101 interviewten Personen aus Alphabetisierungskursen durch die Beratungsstelle für Weiterbildung in Köln waren es die 26- bis 35-jährigen, die die Kurse am stärksten besuchten. Es wird vermutet, dass es sich hierbei um Personen handelte, die von der Altersstruktur am stärksten mit ihrem Defizit konfrontiert wurden und Hilfe aus Arbeitsplatzgründen benötigten. Die Mehrzahl der weiblichen Teilnehmer war über 36 Jahre alt. Es wird angenommen, dass sie auf Grund der Familienphase nicht eher in der Lage waren, Kurse zu besuchen. Bezeichnend ist, dass 78 % der Befragten keinen Hauptschulabschluss hatten. 69 % der Teilnehmer waren ungelernete Arbeitskräfte. Eine bundesweite Umfrage in 113 Alphabetisierungseinrichtungen zeigte, dass 1996 die Kurse vorwiegend von ungelerten Industriearbeitern, Arbeitslosen und Hausfrauen besucht wurden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 25ff).

Festzuhalten ist, dass Analphabeten, die sich zahlenmässig erfassen lassen, diejenigen sind, die sich outen und verändern wollen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 60ff). Betrachtet man die große Varianz bei den Zahlen zwischen Kursteilnehmern und geschätzten Analphabeten, liegt die Vermutung nahe, dass die Nachfrage nach solchen Kursangeboten sehr gering ist. Des weiteren scheint die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass die Betroffenen sich zu sehr schämen, an die Öffentlichkeit zu gehen. In ihrer erlernten Hilflosigkeit fallen sie kaum auf und können so vermutlich mit Arbeit in der Schattenwirtschaft ihren Lebensunterhalt aufbessern.

Es wäre zu überlegen, welche Formen der Öffentlichkeitsarbeit sowie Beratung gewählt werden können, um den Betroffenen die erste Begegnung mit erneuten Lernprozessen zu erleichtern. Hinzu kommt auch die Unklarheit von finanzieller Unterstützung, die gerade bei Arbeitslosen ein zentrales Problem darstellen dürfte.

### **3.3 Analphabetismus im Spiegel des deutschen Arbeitsmarktes**

Das folgende Kapitel gibt eine Darstellung über die Arbeitsmarktlage in Deutschland, mit Schwerpunkt Nordrhein-Westfalen als einem

Ballungszentrum für Angebot und Nachfrage von Arbeit, beispielhaft am Monat Oktober 2000. Da Analphabeten in den vorliegenden Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit (im folgenden kurz BA) nicht ausdrücklich erfasst bzw. erwähnt werden, kann nur ein Rückschluss über ungelernete Kräfte bzw. ungelernete Tätigkeiten/Hilfstätigkeiten auf die berufliche Situation von Analphabeten in Betracht gezogen werden. Auch nach Auskunft des Bundesverbandes Alphabetisierung von April 2001 existieren über diese Zielgruppe keine detaillierten Angaben bezüglich Einbettung in die Arbeitsmarktstatistiken.

Aus Angaben der BA ergibt sich für den Monat Oktober 2000 folgende statistische Situation:

#### **Gesamtdeutschland**

Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte per Juni 2000	27.824.486
Davon ohne abgeschlossene Berufsausbildung	3.018.328

#### **Nordrhein-Westfalen**

Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte per Juni 2000	5.906.940
Davon ohne abgeschlossene Berufsausbildung	1.167.116

#### **Bestand an gemeldeten Stellen**

(für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung)

Oktober 2000 - bundesweit -	491.314
März 2001 - bundesweit-	577.822
Oktober 2000 - Nordrhein-Westfalen-	107.937
März 2001 - Nordrhein-Westfalen-	113.787

Für Hilfsarbeiter in Nordrhein-Westfalen ergibt sich ein Zugang an offenen Stellen von 1005 = ein Zuwachs von 17,8 % zum Vorjahresmonat.

Für Nichtfacharbeiter ergibt sich ein Zuwachs an offenen Stellen von 2.464 (Diese Zahl beschränkt sich auf das Einzugsgebiet Bielefeld).

### **Arbeitssuchende**

Oktober 2000 - Nordrhein-Westfalen	891.243
davon Arbeiter (männlich und weiblich)	456.185

### **Bestand an gemeldeten Arbeitslosen**

Oktober 2000 -bundesweit -	3.610.977
davon Männer	1.861.959
davon Frauen	1.749.018

März 2001 -bundesweit-	3.999.585
davon Männer	2.197.069
davon Frauen	1.802.516

Oktober 2000 -Nordrhein-Westfalen-	733.701
März 2001 -Nordrhein-Westfalen-	770.305

### **Arbeitslose nach Berufsgruppen**

#### **-Nordrhein-Westfalen-**

Oktober 2000 Hilfsarbeiter	3.183
davon Männer	2.082
davon Frauen	1.101

Reinigungskräfte	31.988
davon Männer	7.962
davon Frauen	24.026

(Bundesanstalt für Arbeit, Referat IIIa4 Blatt 34 März 2001; Blatt 41 Oktober 2000; Bundesanstalt für Arbeit Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Monatsübersicht Oktober 2000 Blatt I.11; I.27; I.33; I.35; Arbeitsamt Bezirk Bielefeld st5b1.0; st4b3).

Bei der Bewertung der Zahlen ist zu berücksichtigen, dass die gemeldeten offenen Stellen ebenso wie die Arbeitslosen den von der Bundesanstalt für Arbeit anerkannten Definitionen unterliegen. Arbeitssuchende sind Personen, die im Bundesgebiet wohnen und vom Arbeitsamt in eine Tätigkeit von mehr als sieben Tagen, auch offene Stelle genannt, vermittelt werden wollen. Arbeitssuchende setzen sich aus Arbeitslosen und Arbeitssuchenden, die noch im Beschäftigungsverhältnis sind, zusammen. Als Arbeitslose gelten Personen, die vorübergehend nicht in einem Beschäftigungsverhältnis stehen und eine versicherungspflichtige Tätigkeit für mindestens 15 Stunden wöchentlich suchen. Sie müssen für eine Vermittlung zur Verfügung stehen und als arbeitslos gemeldet sein. Unter den Begriff "Langzeitarbeitslose" fallen alle diejenigen, die am Stichtag länger als ein Jahr bei den Arbeitsämtern arbeitslos gemeldet sind (vgl. Daten zum Arbeitsmarkt, Landesarbeitsamt NRW November 2000, S. 3ff).

Es ist die Frage zu stellen, inwieweit diese Daten als realistisch betrachtet werden können und wie sehr sie die aktuelle Arbeitsmarktlage widerspiegeln. Vorstellbar wäre eine hohe Dunkelziffer der nicht gemeldeten offenen Stellen von Unternehmen, die ohne Einschaltung des Arbeitsamtes ihre offenen Positionen besetzen. Das Gleiche könnte auch auf Arbeitssuchende übertragen werden, die sich ohne Arbeitsamt um die Arbeitsplatzsuche bemühen. Ganz zu schweigen von denen der Schwarzarbeit.

In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit lässt sich für die berufliche Situation der Zielgruppe der Analphabeten aus den Angaben Folgendes vermuten. Für Oktober 2000 wird bundesweit der Bestand an offenen Stellen mit 491.314 Personen beziffert, unter der Voraussetzung, dass eine abgeschlossene Berufsausbildung vorliegt. In Nordrhein-Westfalen sind es 107.937 Personen. Für Hilfsarbeiter sind im Oktober 2000 1.005 offene Stellen gemeldet. Geht man davon aus, dass Analphabeten Hilfsarbeiterpositionen, die hier nicht definiert werden, bekleiden

können, entsprechen die gemeldeten offenen Stellen einem Prozentsatz von 0,9 %. Werden auch für Hilfstätigkeiten Lese- und Schreibkenntnisse gefordert, z.B. durch Computernutzung als Ersatz für Laufzettel, sind diese ausgeschriebenen Positionen von Analphabeten nicht zu bekleiden. Bei den Arbeitslosenzahlen sind für Nordrhein-Westfalen im Oktober 2000 733.701 Personen gemeldet, davon 3.183 als Hilfsarbeiter, was einem Prozentsatz von 0,4 % entspricht. Bei der Gruppe der Reinigungskräfte sind es mit 31.988 Personen 4,3 %, wobei hier ein hoher Anteil ausländischer Arbeitnehmer zu vermuten ist. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass bei den Arbeitslosen geschlechtsspezifisch die Zahl der Männer höher ausfällt, während bei den Statistiken von Analphabeten meist mehr Frauen z.B. in Volkshochschulkursen in Erscheinung treten. Legt man diese Prozentsätze unter der Maßgabe zugrunde, dass auch Analphabeten diese Hilfsarbeiterpositionen bekleiden können, zeigt sich, dass nur ein ganz geringer Prozentsatz Diskussionsgrundlage ist und politischen Handlungsbedarf zeigen kann.

Im Gegensatz zur BA, die eine quantitative statistische Aussage über gemeldete offene Stellen und Arbeitslosenzahlen trifft, stellt das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Informationen über Arbeitslosigkeit vor, eingeschränkt nach persönlichen Merkmalen, durch die eine Arbeit beendet wurde. Als Risikomerkmale wurden fortgeschrittenes Alter, gesundheitliche Einschränkungen und eine fehlende berufliche Ausbildung genannt. Alle Personen ohne berufliche Ausbildung erreichen demnach durchschnittlich eine Arbeitslosendauer von 23,4 Wochen. Je mehr und je schwieriger die Defizite einer Person sind, um so geringer ist der Anteil der Personen, die eine berufliche Wiedereingliederung schaffen (vgl. Blaschke, 1997 S. 131ff). Eine Differenzierung nach der Lese- und Schreibkompetenz bei Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung liegt nicht vor. Eine Angabe über den Zeitrahmen der untersuchten durchschnittlichen Arbeitslosigkeitsdauer ist nicht gegeben.

Aussagekräftiger in Bezug auf Analphabetismus könnte die Darstellung Schobers (1992) sein. In ihrem Artikel über ungelernete Jugendliche bezieht sie sich auf eine EMNID Untersuchung aus dem Jahre 1990, die 20- bis 25-jährige Personen ohne abgeschlossene Ausbildung untersuchte. Es stellte sich heraus, dass 26,1 % der Jugendlichen in der o.a. Altersklasse die Sonderschule bzw. Hauptschule ohne Abschluss besucht haben. Der überwiegende Teil der ungelernen Jugendlichen war nach Schober weiblich und häufiger im ländlichen Raum zu treffen. Der Herkunft nach war der größere Teil unter den ausländischen Mitbürgern angesiedelt. Nach Jülicher (1997) wiesen bundesweit 1996 rund 75.000 Jugendliche keinen Hauptschulabschluss auf. Gemäß Davids (1999) verließen lediglich 8 % der Jugendlichen die Hauptschule ohne Abschluss. Über den untersuchten Zeitraum liegen keine Angaben vor (vgl. Schober 1992, S. 70ff; Jülicher 1997, S. 11ff; Davids 1999, S. 2137 ff). Die Bezugsgröße der Stichprobe bei Schober und bei Davids ist nicht genannt, so dass die prozentuale Einordnung schwerfällt und ein Vergleich der Daten untereinander nicht gegeben ist. Es wären jedoch gerade diese 8 % bzw. 26,1 % interessant, weil die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass Hauptschüler ohne Abschluss oder Sonderschüler eher unter die Zielgruppe der Analphabeten fallen können.

### **3.4 Zusammenfassung**

Weder in Deutschland noch weltweit gibt es gesicherte Angaben zur Größenordnung des Arbeitsmarktes von Analphabeten. Die internationale Perspektive wird durch die Abgrenzung bezüglich hochentwickelter Industriestaaten, Entwicklungs- und Schwellenländer erschwert. Wie internationale Erhebungen jedoch aufzeigen, lebt die Mehrzahl der nicht alphabetisierten Menschen in Entwicklungs- und Schwellenländern. In Industriestaaten ist zu erkennen, dass die Analphabetenrate sinkt, während in entwicklungsschwachen Gebieten der Welt eindeutig zu erkennen ist, dass die Zahl der Lese- und Schreibunkundigen steigen wird. Mit einer Analphabetenrate von 43,8 % zählt Afrika 1995 zu dem am stärksten betroffenen Erdteil. Europa

hingegen zeigt zeitgleich eine Rate von 1,5 %. Für Deutschland schwanken die Angaben je nach Quelle von 500.000 bis 4.000.000 Betroffenen. Gesicherte statistische Daten liegen lediglich über die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen vor.

Bei den Arbeitsmarktzahlen werden Analphabeten nicht separat erfasst. Es ist davon auszugehen, dass sie im Bestand der Arbeitslosen unter der Rubrik Hilfsarbeiter/Nichtfacharbeiter zu finden sind. Im Oktober 2000 war der Bestand an Arbeitslosen für die Bundesrepublik mit 3.610.977 Personen, davon 3.183 Hilfsarbeiter benannt. Zählt man Reinigungskräfte ebenfalls zu Hilfsarbeitern, so waren 31.988 Personen dieser Berufsgruppe arbeitslos gemeldet.

## **4. Analyse der Arbeitsmarktsituation/beruflichen**

### **Situation von Analphabeten**

Die Analyse der beruflichen Situation von Analphabeten beginnt in Kapitel 4.1 mit einem kurzen Rückblick auf die Arbeitssituation von Geringqualifizierten/Analphabeten zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Jahrtausendwende im Hinblick auf ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten. Kapitel 4.2 zeigt über eine IST-Darstellung die Auswirkungen von Analphabetismus auf die berufliche Situation. Kapitel 4.3 versucht über Anforderungsprofile der Wirtschaft die IST-Situation von Analphabeten zu begründen. Die abschliessende Zusammenfassung leitet über Punkt 5 zu den berufsorientierten Maßnahmen und Projekten.

### **4.1 Die berufliche Situation von Analphabeten in Deutschland**

#### **- Rückblick und Gegenwart -**

Anfang des letzten Jahrhunderts genügte es, wenn Menschen ihren Namen schreiben konnten, sie galten als alphabetisiert. Im Arbeitsprozess überwiegte die mündliche Kommunikation, besonders im Facharbeiterbereich. Über die gute Wirtschaftslage durch den Wiederaufbau in den 50iger Jahren bis hin zu den 70iger Jahren

bedeutete mangelnder kultureller und sprachlicher Wissensstand kein Hindernis bei der Arbeitsplatzsuche von un/angelernten Hilfskräften. Durch die ökonomische Krise Mitte der 70iger Jahre, dem schnellen, technischen Wandel in der Arbeitswelt und dem Fakt, dass mündliche Kommunikation immer häufiger durch elektronische, schriftliche ersetzt wurde, fand in der Bildungs- und Arbeitswelt eine Veränderung statt. Durch höhere schriftsprachliche Anforderungen gewann das Thema Analphabetismus an Aufmerksamkeit in der Berufswelt. Für die Betroffenen, die bisher durch oftmals starke, körperliche Arbeit Anerkennung fanden, schwand diese. Ihre Existenz war nicht mehr sicher (vgl. Giese 1986, S. 9ff; Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1993; S. 23ff, S. 57ff).

#### **4.2 Auswirkungen auf die berufliche Situation von Analphabeten**

Bildung ist neben Sprache, Technik, Arbeit, Kunst etc. ein Kulturgut. Kultur ist etwas, was der Mensch in seinem spezifischen Umfeld geschaffen hat, bewahrt, fördert, entdeckt, gestaltet, manchmal sogar vernichtet usw., also subjektbezogen. Die Eigenschaften, die Kultur zugeschrieben werden, zeigen, dass Kultur eng verzahnt ist mit Lernen. Kultur und Lernen bedingen sich gegenseitig, stehen in Wechselwirkung zueinander.

Lernen soll in Anlehnung an Köck/Ott (1976/1997), Kugemann (1972/1997) und Piaget (1995) als Änderung von Wissen, Einstellungen oder Verhalten durch Wahrnehmung von Veränderungen in der Umwelt gesehen werden. Erworbene neue Strukturen verändern das Verhalten von Personen durch Erfahrungen. Entstandene Lernprozesse müssen durch Handlungen unterstützt, verinnerlicht und automatisiert werden (vgl. Köck/Ott 1997, S. 437ff; Kugemann 1997; S.12; Piaget 1995, S. 94ff).

Bildungsziele und gesellschaftliche, wirtschaftliche Anforderungen unterliegen einem ständigen Wandel, ständigen Veränderungen. Um diesem Wandel begegnen und beruflich bestehen zu können, ist

selbstgesteuertes sowie lebenslanges Lernen eine Grundvoraussetzung. Durch eine schwache bzw. mangelnde Grundbildung sind Analphabeten nicht in der Lage diesen Anforderungen gerecht zu werden. Veränderungen, also auch Lernen bereiten ihnen Angst. Sie benötigen Konstanz und Sicherheit. Eine Eingliederung in eine Gesellschaft sowie einem Arbeitsmarkt, die einem ständigen Wechsel unterliegen, ist nur schwer gegeben.

Der folgende zitierte Ausschnitt einer Biografie eines Analphabeten soll einen Einstieg in die Thematik ermöglichen und einen Eindruck vermitteln, welchen Schwierigkeiten sich die Betroffenen in ihrer beruflichen Situation stellen müssen.

"Früher: Jürgen will nach Essen-Steele fahren. Der Kumpel hat gesagt, dass sie da einen suchen, auf dem Bau. Jürgen steigt in die Straßenbahn, bezahlt beim Schaffner und fährt nach Steele. Der Polier fragt, ob er schon mal am Bau war. Jürgen nickt. Er arbeitet mit. <Diesen Monat erst mal auf Probe>. Am Ersten bekommt Jürgen seine Lohntüte. Er kann bleiben, denn er ist ein guter Arbeiter.

Heute: Jürgen ist entlassen worden. Nach zehn Jahren am Bau. Einsparungsmaßnahme. Er ist ungelernt. Er musste als erster gehen. Jürgen muss zum Arbeitsamt. Mit dem Fahrkartenautomaten kommt er nicht klar. Er fährt schwarz. Der Berater gibt ihm Formulare.

<Füllen Sie das aus und kommen Sie dann wieder>. Jürgen liest stockend, aber vieles versteht er nicht. <Ist ja wie bei der Steuererklärung. Da blickt auch keiner durch>. Der Berater beim Arbeitsamt hilft beim Ausfüllen der Formulare. Am Bau gibt es zur Zeit kein Angebot. Jürgen soll erst mal einen Test machen. Vielleicht gibt es eine Umschulung für ihn. Am liebsten würde Jürgen auf Kfz lernen. <Da brauchen Sie einen Schulabschluss und müssen eine Lehre machen. Dafür sind Sie eigentlich schon zu alt. Da nimmt Sie keiner mehr, bis Sie dann fertig sind>. Jürgen fragt nach Lagerarbeit. Das

wäre bestimmt nicht so schwer. <Haben Sie Erfahrungen im Umgang mit dem Computer>? Jürgen verneint. Das wusste er nicht, dass man fürs Lager am Computer lesen und Einträge machen muss. Schreiben, das liege ihm nicht so, sagt er dem Berater. Aber auch als Hausmeister, als Verkäufer, als Helfer in der Pflege und als Klempner müsste er Laufzettel lesen, Berichte und Protokolle schreiben, Bestellungen aufgeben, Raum- und Schichtpläne lesen, Tätigkeitsberichte für den Kunden ausfüllen,

E-Mails versenden oder Einträge in Tabellen und Grafiken vornehmen. <Und bei dem Test müssen Sie ja auch schreiben und bei der Umschulung auch. Da ist jede Menge Theorie dabei>. Jürgen hat immer nur gearbeitet, in der Fabrik und am Bau, schreiben musste er nie" (Döbert/Hubertus 2000, S. 54).

Diese Biografie, die stellvertretend für viele Analphabeten sein soll, spiegelt die unter 4.1 beschriebene Entwicklung für die Betroffenen auf dem Arbeitsmarkt wider. Eine Altersangabe von Jürgen ist nicht vorhanden. Die Aussage eines Arbeitsamtsangestellten, dass eine Umschulung in seinem Alter problematisch sei, lässt darauf schließen, dass Jürgen eher älteren Jahrgangs ist und dieser Tatbestand seine berufliche Situation nur erschwert. Ebenfalls bestehen keine Aussagen über den jetzigen beruflichen Stand. Ist er jetzt arbeitslos, Sozialhilfeempfänger oder hat er wieder eine Arbeit bekommen? Zu welchem Zeitabschnitt in seinem Leben gehört der Biografieausschnitt? Jürgens Geschichte zeigt, dass früher, wahrscheinlich in einer Zeit, in der Hilfskräfte gesucht wurden und die Wirtschaft florierte, ein Arbeitsplatz am Bau über einen Probetätigkeitsnachweis möglich war. Schriftliche Leistungsnachweise als Einstellungskriterien waren offensichtlich nicht erforderlich. Ebenso waren Lese- und Schreibkompetenzen für Hilfstätigkeiten nicht immer ausschlaggebend. Im Zuge von Rationalisierungsmaßnahmen wurden, wie auch im Falle Jürgen bestätigt, die geringqualifizierten Kräfte zuerst entlassen. Die Zeiten haben sich geändert. Durch unsere veränderte Arbeitswelt haben sich die Bildungsansprüche an den einzelnen gewandelt.

Analphabeten gehören zu dem Personenkreis, die je nach Grad des Phänomens Analphabetismus keinen Schulabschluss nachweisen. Daher können sie berufliche Tätigkeiten nur im Rahmen von un/ange-lernten Hilfsarbeiten durchführen. Nach Bock (1993) gehören Un/Angelernte zu den unteren Lohngruppen mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen. Sie sind stigmatisiert. Es lässt sich nicht klar trennen, ob der Begriff des Un/Angelernten sich auf die Qualifikation der Person, die auszuführende Tätigkeit oder die Lohngruppen bezieht. In neuer Zeit setzt sich für die Gruppe von geringqualifizierten Arbeitnehmern immer mehr der Begriff "nicht formal qualifiziert" (kurz im folgenden NFQ genannt) durch. Der Begriff sei neutraler, weniger stigmatisiert und zeuge nur von einer geringen Arbeitsplatzbewertung (vgl. Bock 1993, S. 24ff).

Das Verständnis von Qualifikationen soll im folgenden in Anlehnung an Erpenbeck/Heyse (1999) und Köck/Ott (1997) geschehen, die Qualifikationen als überprüfbare, messbare Positionsbestimmungen für Lehr- und Lernverhalten definieren. Es sind demnach Befähigungsnachweise für erbrachte Leistungen. Sie sind sachorientiert, personen- und tätigkeitsbezogen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 133ff; Köck/Ott 1997, S. 577ff). Auf das Verständnis von Kompetenzen wird im Zusammenhang mit den Anforderungen der Wirtschaft in Kapitel 4.3 eingegangen.

NFQ Personen werden folglich keinem abgeschlossenen Ausbildungsgang zugeordnet und erwecken auch keine Hoffnungen auf einen durchlaufenen Lernprozess, was bei Un/Angelernten eher vermutet worden war.

Untersuchungen belegen, dass der Bedarf an NFQ-Mitarbeitern immer weiter sinken wird (vgl. Bock 1993, S. 24ff). Telefonische Anfragen beim Arbeitsamt Bielefeld und Gütersloh, dem Berufsbildungswerk in Brakel und den Senne Werkstätten Bielefeld zeigen, dass der Begriff

NFQ hier weniger Anwendung findet. Nach einstimmigen Aussagen der Mitarbeiter wird allgemein seitens der Institutionen von Lernbehinderungen gesprochen. Welcher Art die Behinderung ist, ob geistig oder körperlich, oder ob lediglich lernschwach, bleibt in der Definition der besonders zu betreuenden Personen undifferenziert. Ein Mitarbeiter des Arbeitsamtes Gütersloh erklärte, dass der Begriff Lernbehinderung "schwammig" und allumfassend sei. Nach einer internen Anweisung sei eine Lernbehinderung unabhängig vom Schultyp, den die Person durchlaufen habe und nicht notwendigerweise nur bei Sonderschülern zu finden. Fest stehe nur, dass die Betroffenen deutlich vom normalen Lehr- und Lernverhalten abweichen. Eine Klärung des Normverhaltens ist nicht gegeben. Obwohl eine begriffliche Einigung und Zuordnung der Zielgruppe Analphabeten nur schwer möglich erscheint, werden sie in diesem Kontext weiterhin als formal nicht Qualifizierte bezeichnet. Für das vorgegebene Thema beinhaltet dieser Status auch den Personenkreis der Lernschwachen, schliesst aber, wie schon unter 2.1 erwähnt, geistige und körperliche Behinderungen aus.

Eine Untersuchung der Dekra Akademie GmbH, einem der größten Aus- und Weiterbildungsanbieter, aus dem Jahre 1997, zeigt bei der Auswertung von Stellenangeboten, dass kaum Angebote für NFQ vorhanden sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 76ff). Im Jahre 2000 lag die Rate des Arbeitskräftebedarfs an NFQ Personal noch bei 17 %, im Jahre 2010 wird ein Sinken des Bedarfs auf 13 % prognostiziert, vorwiegend in primären und sekundären Wirtschaftsbereichen. Als primäre Wirtschaftsbereiche werden Gewinnungsbetriebe, also Betriebe der Erzeugung wie z.B. die Landwirtschaft gesehen. Zu den sekundären Wirtschaftsbereichen zählen Erzeugungsbetriebe, Betriebe der Weiterverarbeitung wie z.B. Industrie- und Handwerksbetriebe. Im tertiären Wirtschaftsbereich, also den Dienstleistungsbetrieben, ist eher ein leichter Bedarfsanstieg zu verzeichnen (vgl. Groh/Schroer 2000, S. 103). Demgegenüber ist nach Bock von 1976 bis 1985 ein Rückgang von 33,4 % auf 23,9 % aller Erwerbstätigen zu verzeichnen, die in die

Kategorie der NFQ fallen (vgl. Bock 1993, S. 24ff; Schober 1992, S. 71ff; Tröster 2000, S. 12ff).

Ein Vergleich und eine Gegenüberstellung des Bedarfs an NFQ-Personal, worunter auch Analphabeten fallen würden, und der Rate von NFQ ist nur bedingt möglich. Die zu analysierenden Zeiträume weichen voneinander ab. Bei den Bedarfszahlen ist eine Prognose bis 2010 eingeschlossen, während die effektiven Erwerbstätigenzahlen an NFQ zu weit zurückliegen, nämlich bis 1985. Der gesunkene Bedarf an NFQ-Kräften, besonders im primären und sekundären Wirtschaftsbereich, lässt sich vermutlich mit dem raschen Wandel zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft erklären. Durch den vermehrten elektronischen Einsatz sind Menschen, die über wenig oder keine Schriftsprachkompetenzen verfügen, nicht in der Lage, am Arbeitsprozess teilzunehmen.

Eine Anfrage der Verfasserin in der Personalabteilung der Firma Bertelsmann und Claas, ob in ihrem Hause noch Hilfstätigkeiten bestehen, die ohne Lese- und Schreibkompetenz ausgeübt werden können, wurde verneint. Der genannte leichte Bedarfsanstieg für NFQ-Kräfte im tertiären Wirtschaftsbereich lässt sich in der Gastronomie sowie bei Reinigungsbetrieben vermuten und im Bereich der geringqualifizierten, einfachen, monotonen, leicht einprägbaren Tätigkeiten, die innerhalb von kurzer Zeit angelernt werden können.

Ein Gespräch mit Berufsberatern des Arbeitsamtes Gütersloh (Bereich berufliche Rehabilitation) bestätigte die Vermutung und nannte weiter vorwiegend Gartenarbeiten, Putztätigkeiten, Sortierarbeiten jeglicher Art (z.B. Kleidersammlungen, Recycling), Verpackungsdienste (z.B. einfaches Verpacken von unterschiedlichen Artikeln in Folie und Kartons).

Nach Aussage einer Mitarbeiterin des Arbeitsamtes Bielefeld sind Zahlen und Tätigkeiten bei NFQ nur schwer fassbar. Meistens würden

die Personen für einfache Tätigkeiten über Zeitarbeitsfirmen vermittelt und fielen somit aus sämtlichen Statistiken heraus. Sobald sich die Anforderungen ändern und Handgriffe verschriftlicht oder inhaltlich erfasst werden müssen, seien die Betroffenen nicht mehr leistungsfähig. Ihre Fähigkeit des Auswendigbehaltens reiche für die Menge an Informationen nicht aus. Bezogen auf Analphabeten ist es wahrscheinlich, dass die Betroffenen eher das Unternehmen verlassen, als dass jemand auf ihre Mangelerscheinung aufmerksam wird. Für ein neues Unternehmen sind sie immer weniger einsetzbar, weil das Angebot an NFQ-Stellen ständig weiter sinkt.

Haben NFQ-Arbeitnehmer einen Arbeitsplatz, so sind es nach Davids (1999) vorwiegend befristete Arbeitsverhältnisse. Angaben zur Arbeitsrechtslage wären im Detail noch zu überprüfen, was in dieser Arbeit jedoch nicht geschieht, weil es den Rahmen des vorgegebenen Themas verlässt (vgl. Davids 1999, S. 2137ff).

Nach Jülicher (1997) tragen Analphabeten ein dreimal so großes Risiko mit sich, arbeitslos zu werden im Gegensatz zu einem ausgebildeten Arbeitnehmer. Durch starken körperlichen und zeitlichen Einsatz versuchen die Betroffenen, ihren Arbeitsplatz zu erhalten. Arbeitnehmer ohne Ausbildung suchen erheblich länger, besonders wenn die Arbeitslosigkeit länger als zwei Jahre andauert und sie sich somit in einer Langzeitarbeitslosigkeit befinden<sup>5</sup> (vgl. Jülicher 1997, S. 11ff).

Nach Blaschke (1997) ist das Arbeitslosenrisiko erhöht, je fortgeschrittener das Alter ist, je geringer die Schul- bzw. Berufsbildung ist und je mehr gesundheitliche Schäden vorliegen. Begünstigt wird die Situation der Arbeitslosigkeit seitens der Wirtschaft noch durch eine häufige Auslagerung von Arbeits- und Produktionskapazitäten in Billiglohnländer (vgl. Blaschke 1997, S. 131ff).

---

<sup>5</sup> siehe Seite 34

Der Faktor des erhöhten Arbeitsplatzrisikos trifft wahrscheinlich besonders auf Arbeitnehmer zu, die schon älter sind. Durch eine niedrige Grund- und Schulbildung sind sie nur schwer in irgendeine Umschulungsmaßnahme einzugliedern. Sie befinden sich in keinem sozialen Netz. Arbeitslosigkeit ist für die Betroffenen demnach gleichbedeutend mit Existenzlosigkeit bzw. Existenzbedrohung. Um dem zu entgehen, befinden sich NFO-Kräfte vermutlich häufig unter Schwarzarbeitern. Nach telefonischen Angaben des Arbeitsamtes sind Personen mit schwacher Grundbildung fast immer Mehrfachbetroffene. Sie verfügen über eine geringe Grundbildung, nicht selten einhergehend mit Drogenkonsum, einer hohen Verschuldung und keiner Unterkunft.

Für NFQ-Kräfte, also auch Analphabeten, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ergibt sich neben existentiellen Schwierigkeiten auch als psychologischer Faktor ein hohes Maß an Perspektivlosigkeit. Je länger sie sich in diesem Zustand befinden, desto mehr schwindet ihre Motivation. Sie haben nicht nur ein geringes Selbstwertgefühl, sondern es stellen sich auch Versagensängste ein. Sie verlieren ihre Zeitstruktur und die Orientierung für einen geregelten Tagesablauf. Oft geht ihnen der Bezug zur Realität verloren und ihre sinnorientierte Zukunftsvorstellung schwindet (vgl. Fuchs-Brünninghoff 1993, S. 12ff, S. 40ff).

Der Wandel in der Arbeitswelt, verbunden mit einem hohen technischen Fortschritt zu einer überwiegenden elektronischen Kommunikationsgesellschaft, führt bei immer mehr Betrieben zu einer geringen Bereitschaft, Personen mit schwachen Lese- und Schreibkompetenzen bzw. mit wenig Grundbildung, aufzunehmen (vgl. Bertau 2000, S. 28ff; Buck 1999, S. 208ff). Wenn die Bereitschaft schon sinkt, für NFQ-Kräfte Arbeitsplätze zu vergeben, so liegt es auf der Hand, dass Personen ohne grundlegende Kulturtechniken von Industriestaaten kaum noch Chancen haben, einen Ausbildungs- bzw.

Arbeitsplatz zu erhalten. Ganz besonders betroffen sind die Älteren, die zu keiner Umschulung mehr zugelassen werden, weil eine Vermittlung für sie offensichtlich als aussichtslos gilt. Für ältere Arbeitslose ist dieser Zustand gleichbedeutend mit einer fundamentalen existenziellen Bedrohung ihres Lebens.

#### **4.3 Mindestanforderungen der Wirtschaft an Facharbeiter**

Nach Absolvierung der Schulpflichtzeit flüchten Analphabeten in Arbeitstätigkeiten, die wenig schriftsprachliche Anforderungen an sie stellen. Insbesondere Jugendliche, die keinen Hauptschulabschluss haben, merken erst beim Einstieg in den Arbeitsmarkt, dass ihre Aussichten auf einen Arbeitsplatz mit ihren Voraussetzungen gering sind. Erwachsene, die ebenfalls nicht über einen Schulabschluss verfügen, erkennen ihre Situation erst später, nämlich dann, wenn sie durch Rationalisierungsmaßnahmen aus dem Arbeitsprozess herausfallen und keinen Wiedereinstieg in das Arbeitsleben finden. Eine Neueinstellung wird problematisch, eine gesellschaftliche Ausgrenzung scheint vorprogrammiert, da für jede Tätigkeit Personalfragebogen ausgefüllt werden müssen (vgl. Tröster 2000, S. 12ff).<sup>6</sup>

In der veränderten Arbeitswelt zeigt sich, dass Bestandswissen von Prozesswissen abgelöst wird und nur eine relativ kurze Zeit Gültigkeit hat. Der Faktor Arbeit kann vom Mitarbeiter nicht mehr aus dem einzelnen Teilbereich, einem eingegrenzten Tätigkeitsfeld gesehen werden. Er verlangt vielmehr vom Arbeitnehmer den Gesamtüberblick, das Erkennen der Auswirkungen seines Handelns für die Organisation und den Produktionsablauf. Je nach Bedarf sind verändernde Schritte selbstgesteuert einzuleiten, um einen reibungslosen Arbeitsablauf zu garantieren. Selbstgesteuertes Arbeiten fordert vom Arbeitnehmer mehr als fachliches Wissen. Gefragt sind vielmehr Eigenschaften wie z.B. Eigenständigkeit, selbständiges Planen und Handeln, Entscheidungen fällen, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung,

---

<sup>6</sup> siehe Anlage 3: Musterpersonalbogen der Firma Bertelsmann

Lernbereitschaft, Flexibilität. Vom Arbeitnehmer wird eine Komplexität an Wissen und Kompetenzen verlangt (vgl. Bertau 2000, S. 28ff; Erbs 2000, S. 14ff).

Im Zuge des schnellen technischen Wandels, einer starken finanziellen Orientierung der Wirtschaft und einer immer kürzer werdenden Halbwertszeit des Wissens ist Grundbildung eine unerlässliche Voraussetzung für das berufliche Leben, um leistungsfähig zu sein und Lernprozesse eigenständig zu steuern. Die Anforderungen, die an Facharbeiter gestellt werden, verdeutlichen, dass lediglich fachliche Kompetenzen nicht mehr ausreichen. Fachwissen wird nach wie vor verlangt, aber mehr denn je als Grundvoraussetzung. Je komplexer die Tätigkeiten werden, desto mehr werden soziale, kommunikative, personale und methodische Kompetenzen benötigt (Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1993, S. 7ff, 12ff, 14ff; Tröster 2000, S. 12ff). Was heute ein Facharbeiter an bereichsübergreifenden Fähigkeiten aufweisen muss, wurde nach Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann (1993) früher im Stellenprofil von Akademikern gefordert (Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1993, S. 7ff).

Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann (1993) haben die aktuellen Anforderungen, die an einen Facharbeiter gestellt werden, zusammengetragen. Exemplarisch werden folgende Eigenschaften angeführt:

- abstraktes, theoretisches Denken
- analytisches Denken
- Systemdenken und Systemverständnis
- problemlösendes Denken
- vorausschauende Planungskompetenz
- Anwendung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen
- Entscheidungsfähigkeit
- Selbständigkeit
- Selbstbewusstsein

- Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik
- Kreativität
- Mobilität
- Flexibilität
- Kommunikationsfähigkeit

(Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1993, S. 14).

Es ist anzunehmen, dass diese Liste beliebig fortzusetzen wäre. Die von Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann erarbeiteten Anforderungen an einen Facharbeiter scheinen der Verfasserin für dieses Berufsbild sehr hoch. Ob sie derart verallgemeinert und ohne Graduierung erwartet werden können, bleibt dahingestellt.

Die von Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann (1993) zusammengetragenen Anforderungen verdeutlichen, dass vom Mitarbeiter vermehrt Schlüsselqualifikationen bzw. unterschiedliche, vielseitige Kompetenzen erwartet bzw. gefordert werden. Nach Wittwer (1992) werden Schlüsselqualifikationen allgemein verstanden als "solche Fähigkeiten, die sich nicht auf eine einzelne Arbeitsfunktion beziehen und die längerfristig Gültigkeit haben" (Wittwer 1992, S. 52). Die Bildungskommission NRW (1995) hingegen sieht Schlüsselqualifikationen als "erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind" (Bildungskommission NRW 1995, S. 113).

Beide Definitionen verdeutlichen, dass das aktuelle Verständnis nicht nur reine Sachkompetenz erfragt. Die Fähigkeiten sollen in vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sein, also bereichsübergreifend oder wie Wittwer (1992) es darstellt, sich nicht nur auf eine einzelne Arbeitsfunktion beziehen. Man erwartet Prozesshaftigkeit und Übertragbarkeit auf mehrere Tätigkeitsfelder. Die genannten Eigenschaften finden ebenfalls unter den Begriffen "extrafunktionale Fertigkeiten" und "multifunktionale Fähigkeiten" Anwendung. Es sollte

der Frage nachgegangen werden, inwieweit hier bei der Mehrdimensionalität an Fertigkeiten und Fähigkeiten noch von Qualifikationen gesprochen werden kann, die dem Verständnis nach von Erpenbeck/Heyse ( 1999) und Köck/Ott (1997) überprüfbare, messbare Positionsbestimmungen darstellen.<sup>7</sup>

Nach Knauf (2001) sind Schlüsselqualifikationen geprägt durch vier Dimensionen:

- Sachkompetenz (z.B. fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, bereichsübergreifend)
- Sozialkompetenz (z.B. Handeln in Beziehungen zu Mitmenschen, Gruppe, Team)
- Methodenkompetenz (z.B. Auswahl, Planung, Umsetzen von Lösungsstrategien, Analysefähigkeit)
- Selbst/Personalkompetenz (z.B. Ausdauer, Zuverlässigkeit, Flexibilität)

(vgl. Knauf 2001, S. 3f).

Das aktuelle Verständnis von Schlüsselqualifikationen zeigt eine Entfernung von der älteren Auffassung. Diese war gekennzeichnet durch eine Trennung nach materialen, formalen und personalen Qualifikationen bis hin zur Beschäftigung einzelner Kompetenzen mit starker individueller und gesellschaftlicher Perspektive. Hinzu kommt, dass die jeweiligen Anforderungen an Qualifikationen, die auch oft synonym zu Kompetenzen betrachtet werden, sich mit dem Wandel der Entwicklung verändern. Somit sind die Schlüsselqualifikationen von heute vielleicht nur noch eine Basis von morgen (vgl. Knauf 2001, S. 45ff).

Bezogen auf Anforderungen der Wirtschaft wird nachfolgend nicht mehr von Schlüsselqualifikationen gesprochen, sondern der Begriff "Kompetenz" Anwendung finden.

---

<sup>7</sup> siehe Seite 41

Kompetenzen sollen für diese Arbeit in Anlehnung an Erpenbeck/Heyse (1999, S. 133ff) als "nicht überprüfbare, subjektorientierte Dispositionsbestimmungen" gesehen werden, obwohl diese Definition in Bezug auf sachliche Kompetenzen, die als überprüfbar gesehen werden, in Frage zu stellen ist. In diesem Zusammenhang wäre zu hinterfragen, inwieweit der Wechsel von der Begrifflichkeit Un/Angelernt zu NFQ noch Bestand haben kann. Wird die Qualifikationsdeutung von Erpenbeck/Heyse (1999) mit überprüfbaren, messbaren Positionsbestimmungen als Basis genommen, ist der Begriff "Qualifikation" bei multifunktionalen Fähigkeiten/Fertigkeiten nicht voll anwendbar. Bis auf sachliche, überprüfbare Kompetenzen sind alle anderen lediglich im Verhalten beobachtbar.

In Bezug auf das Thema dieses Kapitels, welche Mindestanforderungen der Wirtschaft für Facharbeiter vorliegen, lässt sich feststellen, dass immer mehr Unternehmen auf Mitarbeiter angewiesen sind, die sich dem ständigen Wechsel von Anforderungen stellen, selbstgesteuert arbeiten können und ihre Kompetenzen immer weiterentwickeln. Im Überlebenskampf vieler Unternehmen, der starken Konkurrenz und der ständigen Kosten/Nutzen Diskussionen scheint eine Besinnung auf die Stärken und Potenziale der einzelnen Mitarbeiter angesagt.

Nach Sattelberger (1995) kann ein Unternehmen nur überleben, wenn die Lerngeschwindigkeit gleich oder höher ist als die Änderungsgeschwindigkeit (vgl. Sattelberger 1995, S. 19ff). Die gesamtunternehmerischen Anforderungen Sattelbergers und auch die von Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann (1993) erarbeiteten Voraussetzungen der Wirtschaft demonstrieren, dass die Zielgruppe Analphabeten kaum Chancen auf dem bestehenden Arbeitsmarkt haben kann. Nach Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann (1993) werden auch von Facharbeitern sowie NFQ-Kräften zunehmend personale und soziale Kompetenzen gewünscht. Ungeachtet der Benachteiligung erwartet man laut deren Untersuchungen von ihnen im personalen Bereich

Motivation, Lernfähigkeit und Selbstbewusstsein, die kaum ausgebildet sind. Im Bereich der sozialen Kompetenzen soll die Fähigkeit vorhanden sein, sich in der Gesellschaft zu orientieren, um zu bestehen, kommunikations- und kooperationsfähig zu sein. Die Betroffenen müssen z.B. in der Lage sein, mit mehreren Personen an einer Werkbank zu arbeiten oder sich zu zweit einen Arbeitsvorgang zu teilen (Fuchs-Brüning-hoff/Pfirmsmann 1993, S. 7ff, 12ff).

Die o.a. Untersuchungen belegen die Bedingungen der Wirtschaft an Facharbeiter bzw. NFQ-Kräfte. Um das Bild zu vervollständigen, werden kurz die Anforderungen der Wirtschaft an Schulabgänger, die eine Lehre absolvieren wollen, dargelegt. Nach Döbert/Hubertus (2000), Erbs (2000) und Myrtz (2000) sind folgende Voraussetzungen erforderlich:

- grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, einfache Sachverhalte klar mündlich und schriftlich zu formulieren und aufzunehmen
- Beherrschung einfacher Rechentechniken, Grundrechenarten, Dezimalbrüche, Prozentrechnen, Dreisatz, Geometrie, Textaufgaben, Umgang mit dem Taschenrechner
- grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse in Physik, Chemie, Biologie, technisches Verständnis
- Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge, Kenntnisse über marktwirtschaftliches Geschehen, Rolle der Unternehmen, Tarifparteien, Gesellschaftsordnungen des Staates

(vgl. Erbs 2000, S. 14ff; Döbert/Hubertus 2000, S. 54ff, S. 130; Myrtz 2000, S. 11ff).

Myrtz (2000), Referatsleiterin im Institut der Deutschen Wirtschaft Köln, erweitert als Ergebnis einer von ihrem Institut durchgeführten Studie die o.a. Voraussetzungen um:

- Leistungsbereitschaft

- positive Einstellungen
- Konzentrationsfähigkeit
- kommunikative Fähigkeit und Bereitschaft
- Teamfähigkeit
- Motivation
- Verantwortungsbereitschaft

(Myrtz 2000, S.11ff).<sup>8</sup>

Des weiteren zeigt die Untersuchung gewünschte Schulabschlüsse für folgende Lehrberufe:

- kaufmännisch: Realschule, Fachoberschule, Fachabitur, allgemeine Hochschulreife. Der Hauptschulabschluss wurde am wenigsten genannt.
- gewerblich/technisch: Der bevorzugte Schulabschluss war der Realschulabschluss.
- handwerklich: Auch hier war der bevorzugte Schulabschluss der Realschulabschluss. Der Hauptschulabschluss wurde an zweiter Stelle genannt. Der Beruf des Maurers war der einzige, der dem Hauptschulabschluss den Vorrang gab.

(vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 54ff).

(vgl. Erbs 2000, S. 14ff; Döbert/Hubertus 2000, S. 54ff, S. 130; Myrtz 2000, S. 11ff).

Ein Blick in die Verordnung über Berufsausbildung der Bauwirtschaft in der Fassung der Bekanntmachung vom 09.09.1985 zeigt beispielhaft am Ausbildungsrahmenplan für den Maurer die Anforderungen, die an den Auszubildenden gestellt werden. Es beginnt mit dem Lesen und Anfertigen einfacher Zeichnungen, Skizzen und Verlegepläne. Weiter werden Grundkenntnisse der Leistungsbeschreibung und

---

<sup>8</sup> Auszug der Verfasserin aus Tabelle 4 und 5 von Myrtz, ALFA-FORUM 44/2000 S. 12/13

Arbeitsplanung sowie der Baustoffbedarfsermittlung und Massenberechnungen gefordert. Ebenfalls werden Kenntnisse des Arbeitsschutzes, der Unfallverhütung sowie das Aufstellen von Arbeits- und Schutzgerüsten verlangt. Die ersten vier Punkte sind Bestandteil jedes Ausbildungsrahmenplans der Bauwirtschaft.

Die Ausbildungsfähigkeit wird nach dem Reformprojekt Berufliche Bildung der Bundesregierung wie folgt beschrieben:

"Zur Ausbildungsfähigkeit gehören insbesondere grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zum Umgang mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift, zur Anwendung der elementaren Rechentechniken und Informationstechniken in den Naturwissenschaften sowie im Bereich der politisch-historischen und kulturellen Bildung. Ferner gehören dazu die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt einschließlich einer umfassenden Berufsorientierung. Von besonderer Bedeutung ist darüber hinaus die Förderung der Entwicklung von Verhaltensweisen und Einstellungen, die für eine erforderliche und befriedigende Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben unverzichtbar sind" (Stark u.a. 1999, S. 87).

Betrachtet man die Anforderungen an Auszubildende und die an NFQ-Kräfte für Hilfstätigkeiten, so lässt sich klar erkennen, dass Analphabeten die wenigsten dieser Auflagen erfüllen. Da sie vorwiegend keine Schulabschlüsse nachweisen, fehlen ihnen dementsprechend sämtliche schulisch erworbenen Qualifikationen. Angefangen von der Beherrschung der allumfassenden schriftsprachlichen und mathematischen, naturwissenschaftlichen Kompetenzen bis zu Grundkenntnissen der Allgemeinbildung.

#### **4.4 Zusammenfassung**

Die Anforderungsprofile seitens der Wirtschaft an ihre Mitarbeiter unterliegen einem ständigen Wandel. Je schneller sich wirtschaftliche, technische Veränderungen vollziehen, desto mehr werden von den

Mitarbeitern extrafunktionale Kompetenzen gefordert. Das aktuelle Verständnis nach Erpenbeck/Heyse (1999) geht von subjektorientierten, nicht überprüfbaren Dispositionsbestimmungen als Kompetenz aus. Sie sind vorwiegend ausgerichtet auf den fachlichen, sozialen, personalen, kommunikativen und methodischen Bereich, mit dem Ziel durch selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen kontinuierlich Kompetenzentwicklung zu betreiben. Analphabeten sind nicht in der Lage, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Sie verfügen meistens nicht über einen Schulabschluss und können somit nur einfache Hilfstätigkeiten ausüben. Die Diskussion, ob die Betroffenen als Lernbehinderte oder An/Ungelernte oder NFQ gelten, ist je nach der Perspektive unterschiedlich. Es besteht keine einheitliche Begriffsfindung. Der Arbeitskräftebedarf für diese Zielgruppe sinkt stetig weiter, vor allem in primären und sekundären Wirtschaftsbereichen. Durch den starken Einsatz elektronischer Mittel und der immer größer werdenden Komplexität der Tätigkeiten verringern sich die beruflichen Chancen für Analphabeten. Grundbildung für erwachsene Analphabeten wird somit unerlässlich. Das folgende Kapitel stellt eine Auswahl von berufsorientierten Maßnahmen und Projekten im Rahmen von Erwachsenen Grundbildung vor, die Analphabeten einen Einstieg in das Berufsleben ermöglichen.

## **5. Maßnahmen/Projekte berufsorientierter Grundbildung**

Grundbildung von Erwachsenen erfasst weit mehr als die bloße Alphabetisierung. Laut DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (1999) u.a. sollte sie ganzheitlich sein, mit besonderer Betonung auf Flexibilität, persönliche Fähigkeiten und soziales Verhalten als Beispiele.

Nach Tröster (2000) in Anlehnung an die UNESCO (1990) ist Grundbildung die Entfaltung von Potenzial als Einzelner oder für die Gemeinschaft. Tröster (2000) schliesst sich Gudjons (1997) Forderung nach einem Recht auf Bildung, die für alle gleich sein sollte, an (vgl.

Gudjons 1997, S. 202; Informationsdienst des DIE Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET)" II/99; Tröster 2000, S. 12ff).

Bei der Literaturrecherche zeigt sich, dass noch keine Einigkeit darüber besteht, ob Grundbildung, Grundqualifikation, Mindestqualifikation oder Elementarbildung der verständliche allumfassende Begriff sein soll und was er jeweils beinhaltet. Es ist davon auszugehen, dass vermehrt soziale wie personale Kompetenzen angesprochen werden. Ausschlaggebend für die Entscheidung, welcher Begriff in diesem Kontext der treffende ist, scheinen wohl auch die jeweiligen Erwartungen und Anforderungen von gesellschaftlichen Gruppen zu sein. Im Folgenden sollen Grundbildung und Grundqualifikation, wie es auch in vielen Niederschriften der Fall ist, synonym betrachtet werden.

Ein Definitionsversuch über Grundbildung/Grundqualifikation ist von der OECD vorgenommen worden. Demnach werden Grundqualifikationen definiert als „die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln" (Informationsdienst des DIE Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET)" II/99). Verglichen mit dem Verständnis von Grundbildung des DIE (1999) u.a. scheint die Darlegung der OECD doch sehr einseitig auf die Lesekompetenz und dem Verständnis dessen ausgelegt zu sein.

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen über die Anforderungen der Wirtschaft an ihre Arbeitnehmer, beleuchtet das folgende Kapitel berufsorientierte Maßnahmen. Seitens der Literatur liegen primär nur Angaben über Jugendliche bzw. junge Erwachsene bis zum Alter von 25 Jahren vor, die berufliche Situation älterer Analphabeten lässt sich lediglich vermuten. Die meisten Maßnahmen sind staatlich gestützt. Daher wird einleitend der Grundgedanke des Prinzips staatlicher Stützinstrumente dargestellt. Anschliessend werden ausgewählte Beispiele wie der Modellversuch zu modularisierten

Teilqualifizierungen, die Förderlehrgänge der Senne Werkstätten Bielefeld, das Kolping Werk in Brakel, das internationale SOKRATES Projekt BASIC POWER, das Projekt Gilgamesch aus München und das DIE Projekt "Netzwerk Grundqualifikationen" aufgeführt. Das Alphabetisierungsprojekt der Firma Hoesch, Hohenlimburg entstand in Eigeninitiative des Unternehmens. Kriterium für die Selektion war die mögliche Einbindung von Analphabeten mit einer neuen Chance zur Eingliederung in die Arbeitswelt. Die aufgezeigten Beispiele werden in einer Matrix anhand von ausgesuchten Kriterien abschliessend zusammengefasst und sind der Anlage 2 zu entnehmen. Sie haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### **5.1 Grundgedanken des Prinzips staatlicher Maßnahmen für Benachteiligte**

Seitens des Staates existieren seit 1980 etliche Förderprogramme für benachteiligte Jugendliche zur beruflichen Nachqualifizierung, die Betroffenen eine "zweite Chance" geben. Zu der angesprochenen Zielgruppe gehören auch Analphabeten. Rechtsgrundlage ist § 48 des Berufsbildungsgesetzes (im Folgenden kurz BBiG). Dieser Paragraph beinhaltet Ausbildungsberufe für Behinderte, die inhaltliche Gestaltung und die Prozessbegleitung. § 48 BBiG definiert Behinderte und den Einsatz der Stützelemente wie folgt:

- " Behinderte ... sind körperlich, geistig oder seelisch behinderte Personen, deren Aussichten, beruflich eingegliedert zu werden oder zu bleiben, wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb besonderer Hilfen zur beruflichen Eingliederung bedürfen" (A Reha, § 2 [1]).
- "Den Behinderten stehen diejenigen Personen gleich, denen eine Behinderung mit den in Absatz 1 genannten Folgen droht" (A Reha, § 2 [2]).

- "Die Behinderung ist in jedem Einzelfall festzustellen" (A Reha, § 3[19]).
- "Bei Ausbildungsgängen nach § 48 BBiG und § 42b HWO<sup>9</sup> ist im Regelfall davon auszugehen, dass der individuelle Förderbedarf über das in der BüE<sup>10</sup> bereitgestellte Angebot hinausgeht und eine Ausbildung in einer sonstigen Reha-Einrichtung oder ggf. in einem Berufsbildungswerk angezeigt ist" (RdErl.<sup>11</sup> 44/96, DA 2.22).

(Bundesministerium für Bildung und Forschung (im Folgenden kurz bmb+f) 2001, S. 21, 22).

Im Sinne des § 48 BBiG zeigt der Begriff "Behinderung" keine eindeutige Behinderungsform, wie Sinnes- oder Körperbehinderungen. Der Begriff der Behinderung verkörpert nach § 48 BBiG einen Sammelbegriff und beschreibt die gesamte Bandbreite von Behinderungen inklusive Lernbeeinträchtigungen, die wiederum den ganzen Spannungsbogen von Lernproblemen benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener aufgreifen. Der Begriff der Lernbeeinträchtigung ist bewusst gewählt worden, weil dieser nach bmb+f (2001) mehr beinhaltet als eine Lernbehinderung, die langandauernd und umfangreich ist. Somit können auch Lernstörungen, die temporären und leichteren Charakter haben, erfasst werden. Aspekte des sozialen Verhaltens sind nicht in der Definition inbegriffen. Eine alterstübliche, berufliche Eingliederung ist kaum möglich, wodurch ein Anspruch auf längerfristige Hilfestellungen signalisiert wird. Ganz besonders betroffen von einer solchen Entwicklung sind ausländische Jugendliche, bedingt durch unzureichende Schulbildung und kulturspezifische Verhaltensmuster, ebenso Ausbildungsabbrecher (vgl. bmb+f 1999, S.25ff; bmb+f 2001, S. 13, 20f; BA 1997, S. 254f).

Angesichts der Offenheit dieser Definition und nach Aussagen des Arbeitsamtes Bielefeld sowie der Industrie- und Handelskammer

---

<sup>9</sup> HWO= Handwerksordnung

<sup>10</sup> BüE = Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen

<sup>11</sup> RdErl. = Runderlass

Bielefeld, fallen Analphabeten unter die Förderprogramme des § 48 BBiG. Für andere staatliche Stützmaßnahmen reicht oftmals die Schriftsprachbeherrschung nicht aus. Daher werden hier primär Maßnahmen des § 48 BBiG benannt. Laut Arbeitsamt Gütersloh sind Lernbeeinträchtigungen den Richtlinien entsprechend nicht vom besuchten Schultyp abhängig. Das bedeutet, dass nicht nur Sonderschüler, die trotz erfüllter Schulpflicht an Jahren, auf einem sehr niedrigen Niveau stehen bleiben, betroffen sind. Es tangiert ebenfalls Hauptschüler, die keinen Abschluss erworben und durch mangelnde Übung die Schriftsprache wieder verlernt haben. Nach Richtlinien des Arbeitsamtes, als zuständige Beratungsinstitution, bedingt die Anwendung des § 48 BBiG ein deutliches Abweichen vom genormten Lehr- und Lernverhalten. Es ist allerdings nur schwer nachzuvollziehen, warum seitens des Gesetzgebers keine klare Trennung der Begrifflichkeiten zwischen Sinnes- und Körperbehinderungen und Lernbeeinträchtigungen vorgenommen wurde. Insbesondere in Bezug auf die Förderwürdigkeit von Betroffenen scheint das weitgefaste, äußerst dynamische Verständnis von Behinderungen sowie den damit verbundenen Benachteiligungen eher arbeitgeberfreundlich zu sein. Besonders vor dem Hintergrund der gesetzlich verankerten Pflichtaufnahme von Behinderten mit 5 % der Mitarbeiterzahl bei einer Überschreitung von mehr als 20 Arbeitsplätzen (Schwerbehindertengesetz Oktober 2000, S.16) liegt es auf der Hand, dass Arbeitgeber z.B. lieber einen Querschnittsgelähmten, der ebenfalls unter die Kategorie Behinderung fällt, einstellen als einen Analphabeten. Der Rollstuhlfahrer ist aller Wahrscheinlichkeit nach noch in der Lage, je nach Beweglichkeit und Intelligenz, Bürotätigkeiten unterschiedlicher Anforderungsgrade auszuüben. Oder der Gehörlose, der bei entsprechender Kompetenz z.B. problemlos konzeptionelle Tätigkeiten ausüben kann. Analphabeten sind in Ermangelung ausreichender Schriftsprachkompetenzen kaum in der Lage, Arbeiten auszuführen, die gute schriftsprachliche Kenntnisse und Verständnis für abstraktes Denken erfordern. Hinzu kommt, dass Analphabeten häufig die von ihnen gewünschte Teamarbeit schwerfällt,

vorwiegend aus Angst Fehler zu machen, die sie zum Mittelpunkt werden lassen. Vor dem Hintergrund der immer wiederkehrenden betrieblichen Kosten/Nutzen Überlegung wäre der Frage nachzugehen, in welcher Relation der Investitionsaufwand eines behindertengerechten Umfeldes zur langfristigen Eingliederung eines Analphabeten in betriebliche Prozesse steht.

Die Finanzierung ist staatlich mit unterschiedlichen Trägern wie z.B. Bildungswerken der Wirtschaft, Gewerkschaften, kirchlichen oder kommunalen Trägern. Vermehrt finden sich auch freie Bildungseinrichtungen und Selbsthilfegruppen unter den finanziell unterstützenden Institutionen. Bei den Maßnahmen handelt es sich vorwiegend um berufsausbildungsvorbereitende Lehrgänge, ausbildungsbegleitende Hilfen oder Stützunterrichte zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, Betriebspraktika als Einstieg in die Berufswelt oder Orientierungshilfen, um nur einige zu nennen. Ausbildungsgänge werden im Rahmen des gesetzlich Zugelassenen so modifiziert, dass sie die besonderen Lernbedingungen der Behinderten/Benachteiligten berücksichtigen. Manchmal ist auch eine Verlängerung der Ausbildungszeit in Absprache mit den Betrieben und den zuständigen Kammern möglich. Die Ausbildungen nach § 48 BBiG sind meistens Werker- oder Helferausbildungen, die von Berufsbildungsausschüssen verabschiedet werden. Bei den Abschlussprüfungen werden fachpraktische Anteile höher gewichtet als Fachtheorie (vgl. bmb+f 2001 S, 25f; BA 1997, S. 129f).

Welche neuen Berufsmöglichkeiten für Behinderte verabschiedet werden, ist abhängig von den Gremien des Berufsbildungsausschusses, zusammengesetzt aus Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (beratend) jeweils zu gleichen Teilen (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon 1994, S. 406). Die Ausbildungsregelungen sind bundesweit nicht einheitlich (vgl. BA 1997, S. 129).

Bemerkenswert war für die Verfasserin, dass nach Aussagen eines Mitarbeiters der Industrie- und Handelskammer Bielefeld, in Süddeutschland in Obersee/Schwaben das Berufsbild der Modeteilnehmerin für Frauen, ebenfalls ein Berufsbild des § 48 BBiG, genehmigt wurde. In einer Region wie Ostwestfalen, in der die Textilindustrie erheblich stärker vertreten ist als in Schwaben, wird gemäß der o.a. Institution dem Antrag auf Genehmigung für das Berufsbild wahrscheinlich nicht stattgegeben. Dies sei insbesondere deshalb so tragisch, weil im Bereich der weiblichen Berufsbilder für Benachteiligte ein Defizit zu verzeichnen ist. Es wäre interessant, der Frage nachzugehen, womit das Defizit der weiblichen Berufsausbildungen nach § 48 BBiG begründet wird. Kann es immer noch die zugeschriebene Rolle der Frau in der Gesellschaft sein? Des weiteren wäre die Begründung für die Ablehnung eines solchen neuen Berufsbildes besonders im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Situation von Interesse. Am Tag der Befragung lag die Begründung für den voraussichtlich abschlägigen Bescheid noch nicht vor.

Das Konzept der Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher steht unter dem bildungspolitischen Motto "Ausbildung für alle". Langfristiges Ziel ist eine dauerhafte Integration in die Arbeitswelt, besonders unter der Perspektive, dass die Chancen für NFQ-Personen durch die zukünftige Entwicklung des Beschäftigungssystems immer schwächer werden. Die Benachteiligtenförderung hat das Ziel, nicht vorrangig auf die Schwächen der Betroffenen einzugehen, sondern die Kompetenzen eines jeden zu entwickeln. Ansatz ist eine ganzheitliche Betrachtungsweise. Ihre Lebensumwelt, Voraussetzungen, Ziele und Kompetenzen der Lernenden, stehen im Mittelpunkt. Der ganzheitliche Ansatz soll besonders die Phase der Persönlichkeitsentwicklung fördern und eine Vorbereitung auf die Rolle als mündiger Erwachsener in der Gesellschaft sein. Die jeweiligen Lehrgänge werden abhängig vom Lehrgangprofil von einem Team aus Ausbildern, Stützlehrern, Sozialpädagogen und Medizinerinnen begleitet. Sie sind je nach Bedarf, Leistungsstärke und Motivation der Teilnehmer gestaffelt nach einer

Dauer von ein, zwei oder drei Jahren. Die Biografien der Betroffenen zeigen, dass alle problemreiche Schulkarrieren durchlaufen haben. Ihre Stärken liegen mehr im praktischen Handeln als im abstrakten Lernen. Das begründet die verstärkte Ausrichtung an handlungsorientierten Methoden und Konzepten der Benachteiligtenprogramme, die vermeiden sollen, dass bestehende negative Lernbiografien aktiviert werden. Grundsätzlich soll die Gestaltung des Lernprozesses geprägt sein durch viel Zeit für das Individuum, kleine überschaubare Schritte, Sichtbarmachen der Lernerfolge, kleine Arbeitsgruppen, eine Vielfalt an Lernmethoden sowie Zeit für Themen ausserhalb der Ausbildung. Durch Lernen im Arbeitsprozess wird die Theorie in die Praxis integriert, was den Lernenden die Anwendung und den Transfer erleichtern soll. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit sich an ihren Erfahrungen und Kompetenzen zu orientieren. Somit können sie Stärken entwickeln, die wiederum die Motivation erhöhen. Je nachdem, wieviele Partner an den Lehrgängen/Maßnahmen beteiligt sind, kann der Lernprozess an unterschiedlichen Lernorten stattfinden.

Lernen ist prozesshaft, personenbezogen, mit einem hohen Anteil an Selbsterfahrung, um die Handlungskompetenzen und Problemlösungsmöglichkeiten zu erweitern. Ausbilder sowie Lehrkräfte sollen die traditionellen Rollen verlassen und als Moderatoren bei Lernprozessen fungieren. Sie sind gefordert als Mittler für die Bereiche Grundbildung, betriebliche Ausbildung, dem Individuum und der Gesellschaft. Ebenso sollen sie ein Wechselspiel von Lehren und Lernen ermöglichen. Angestrebt ist eine Zusammenarbeit zwischen allen genannten Partnern/Beteiligten in einem Verbundsystem oder einem Netzwerk durch Kooperationsmodelle zwischen Lernorten und Betrieben mit Schwergewicht auf der Praxis (vgl. bmb+f 1999, S. 29ff; bmb+f 2001, S. 7f, S. 12f, S. 20ff; Tröster 2000, S. 12ff).

Die Forderung, dass sich das Anforderungsprofil an Lehrkräfte für Analphabeten verändern muss, ist, allein durch die Zielgruppe bedingt,

verständlich. Ob das Wechselspiel von Lehren und Lernen, der Dialog im Freire'schen Sinne und das Verlassen der traditionellen Lehrerrolle durch eine Moderationsfunktion ersetzt werden kann, bleibt dahin gestellt. Gemäß Seifert (1999), der hier exemplarisch angeführt wird, ist die Aufgabe eines Moderators dadurch gekennzeichnet, dass er alle Teilnehmer hört, berücksichtigt und inhaltlich neutral bleibt. Nach Seifert ist dies am Besten möglich, wenn er von der Sache selbst nicht betroffen ist (vgl. Seifert 1999, S. 22ff). Dies ist bei Lehrkräften für Analphabeten nach Ansicht der Verfasserin aus eigener Erfahrung nur schwer zu verwirklichen. Durch vielschichtige Aufgaben, oft geprägt durch psycho-soziale Situationen, gestaltet sich die Wahrung einer Neutralität äußerst schwierig. Nicht selten ist der Lehrer auch Bezugsperson, was der Moderationsfunktion widersprechen würde. Ist das Moderationsverständnis mehr geleitet von einer Prozessgestaltung oder einer inhaltlichen Beteiligung, die auch Potenziale und Kompetenzen aktiviert, so würde der Begriff eher Gültigkeit haben können. Aber allein die Tatsache, dass auch eine Wissensvermittlung durch die Alphabetisierung stattfindet, lässt eine Moderatorenrolle nur partiell zu. Ganz gleich welche Funktionen Lehrkräften oder Ausbildern zugesprochen werden, ist deutlich erkennbar, dass sie für die Zielgruppe Analphabeten die traditionellen Rollen verlassen müssen.

Nach Aussagen eines Mitarbeiters des Arbeitsamtes Bielefeld ist die Teilnahme an den Qualifizierungsmaßnahmen für Benachteiligte an ein Feststellungsverfahren, bestehend aus einem psychologischen, medizinischen und kognitiven Teil, gebunden. Begründet wird das Testverfahren damit, dass nur derjenige teilnehmen kann, bei dem die bestmögliche Aussicht auf Erfolg und Eingliederung in den Arbeitsmarkt besteht. Dementsprechend liegt es auf der Hand, dass Analphabeten, die sich in der untersten Leistungsstufe des Phänomens befinden, kaum Chancen haben, gefördert zu werden. Je nach Ausgang des Tests werden die Betroffenen bei sehr schwacher Leistung den Werkstätten für Behinderte zugeordnet, in denen sich vorwiegend körperlich und geistig Behinderte befinden. Diese Zuordnung entspricht

vermutlich einem Lern- und Betreuungsumfeld, das den Bedürfnissen von Analphabeten nicht gerecht würde.

Die Selektion nach Förderungswürdigkeit ist besonders vor dem Hintergrund zu beurteilen, dass z.B. laut Angaben des Gütersloher Arbeitsamtes sich die Nachqualifizierung im Berufsbildungswerk bei einer Werkerausbildung für einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren auf ein Kostenvolumen von ca. DM 500.000 pro Person beläuft. Je nach Lehrgang und Intensität der Betreuung wurde ein Kostenrahmen von DM 3000 bis DM 8.000 monatlich pro Förderung benannt.

Nach Auskunft des Arbeitsamtes Bielefeld ist auch bei den klassischen Alphabetisierungsangeboten wie z.B. den Volkshochschulkursen, die vorwiegend Alphabetisierung betreiben, eine Einzelfallprüfung gefordert. Genehmigt wird ein Kurs über eine Dauer von ca. vier Monaten, abhängig vom Winter- oder Sommerhalbjahr. Die Chancen auf Erfolg dürften bei der einmaligen Förderung gering sein. Es erscheint sehr deutlich, dass selbst das angestrebte Motto "Ausbildung für alle" beherrscht wird vom wirtschaftlichen Leistungsgedanken und dem Kosten/Nutzen Effekt. Der ganzheitliche Bildungsgedanke und die "zweite Chance" für Benachteiligte verlieren auf Grund des Wirtschaftlichkeitsgedanken immer mehr an Bedeutung.

1996 sind für die Förderung dieses Personenkreises über DM 5 Milliarden von der Bundesanstalt für Arbeit aufgewendet worden. Über 110.000 Jugendliche befanden sich in ausbildungsbegleitenden Hilfen, nahmen an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil oder besuchten ausserbetriebliche Bildungseinrichtungen (vgl. bmb+f 2001, S. 13). Der Berufsbildungsbericht aus dem Jahre 1999 zeigt für den Zeitraum von 1994 bis 1999 einen stetigen Teilnehmeranstieg bei der Benachteiligtenförderung. Waren es im Jahre 1994 noch 68.366 Personen, so waren es 1998 113.668, die gefördert wurden (vgl. bmb+f: Berufsbildungsbericht 1999, S. 107). 1995 konnten im Bereich der Grundausbildungslehrgänge nach bmb+f (2001) 47,6 % der Teilnehmer

in anerkannte Ausbildungsberufe vermittelt werden, davon 9 % in ausserbetriebliche Ausbildungen. Bei den Förderlehrgängen wie z.B. die der Senne Werkstätten waren es 30,9 % der Teilnehmer, davon 16,1 % in außerbetrieblichen Maßnahmen (vgl. bmb+F 2001, S. 37).

Die als Anlage 4 im Anhang aufgeführte Liste zeigt eine bundesweite Übersicht über Institutionen und Vereine, die sich auf unterschiedlichen Ebenen dem Bereich Alphabetisierung/Grundbildung widmen.

Bemerkenswert ist bei allen Recherchen, dass die Gruppe der älteren erwachsenen Geringqualifizierten/Analphabeten so gut wie gar nicht erwähnt wird. Es drängt sich die Frage auf, was mit älteren Betroffenen geschieht. Wird ihnen ebenfalls eine „zweite Chance“ eingeräumt wie den Jüngeren oder lässt sie der Staat bewusst in die Langzeitarbeitslosigkeit gleiten? Wird das Humankapital dem Kosten/Nutzen-Effekt geopfert?

## **5.2 Berufliche Nachqualifizierung durch modulare Teilqualifikation**

Nach dem Berufsbildungsgesetz kann in unserem Beschäftigungssystem eine volle Berufsfähigkeit nur über eine Ausbildung in anerkannten Berufen erreicht werden. Teilqualifikationen konnten bisher nicht bedacht werden. Im Zusammenhang mit den Fördermaßnahmen nach § 48 BBiG für benachteiligte Personen wurden Modellprojekte für den Erwerb von Teilqualifikationen entwickelt, mit dem langfristigen Ziel der Zusammenführung zu einem anerkannten Berufsbild. Über Modellversuche wird die berufliche Qualifizierung in Module gegliedert. Jedes Modul repräsentiert Ergebnisse von Qualifizierungsprozessen in Lerneinheiten/Bausteinen. Weitere Ziele sind eine Flexibilisierung des Berufsbildungssystems zu erreichen sowie durch Innovationen, Anstöße zu neuen Strukturentwicklungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems zu geben. Die Gestaltung der modularen Berufsorientierung ist individuell flexibel. Folgende Kriterien sind angedacht:

- Module entsprechen Teilqualifikationen und beschreiben Ergebnisse von Lernprozessen. Sie lassen sich zu einem anerkannten Berufsbild zusammenfassen.
- Jedes Modul endet mit einem Zertifikat als Nachweis der Qualifizierung und beruflicher Kompetenzen. Module werden in einem Qualifizierungspass mit den Lerninhalten dokumentiert.
- Module können kursbezogen beim Bildungsträger und auch arbeitsplatzbezogen in Betrieben absolviert werden. Module enden mit einem Prüfungsverfahren nach drei bis vier Monaten.
- Module ermöglichen das Eingehen auf Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer.
- Module beziehen sich auf anerkannte Berufsbilder.
- Module sind anerkannt.
- Module sind untereinander vergleichbar, besonders im Hinblick auf europäische Berufsbilder.

(vgl. bmb+f 1999, S. 67ff, S. 167ff).

Das Konzept bietet dem Teilnehmer einen Arbeitsplatz in Kombination mit berufsbegleitender Qualifizierung. Lernen geschieht im Arbeitsprozess. Folglich haben Jugendliche durch Zahlung eines Lohns weniger finanzielle Einbußen. Dies trifft besonders für die Personen zu, die bereits soziale Verpflichtungen haben. Wenige können und wollen auf den Lohn verzichten. Ziel dieser Ausbildung ist eine schnelle Integration in betriebliche Arbeitsverhältnisse. Voraussetzung allerdings ist, dass für die Bearbeitung der "Lernaufträge" auch dementsprechende betriebliche Unterstützung vorhanden ist, damit die Lernenden die Qualifikationen anhand ihnen bekannter, betrieblicher Abläufe erwerben können. Ein dementsprechendes Ergebnis ist nur durch gute Kooperation zwischen Lernort Arbeit, Bildungseinrichtungen, Lernberatung und erwachsenengerechter Didaktik möglich. Bei den bundesweiten Modellversuchen, die seit 1995 durchgeführt werden, beziehen sich zwei mit Standort Hamburg und Thüringen auf

außerbetriebliche Beschäftigung und Qualifizierung von Arbeitslosen und un/angelernten Erwachsenen in fiktiven, künstlichen Lernsituationen. In Berlin und Hessen sind zwei weitere Modelle gekennzeichnet durch eine Kombination von außerbetrieblicher Qualifikation, gekoppelt an betriebliche Beschäftigung. Der fünfte Modellversuch soll in kleineren und mittleren Betrieben in Bayern die Personalentwicklung von un/angelernten Erwachsenen anstoßen. Ziel ist eine Vernetzung zwischen Betrieben und Beschäftigungsträgern (vgl. bmb+f 1999, S. 67ff, S. 167ff; bmb+f 2001, 88ff).

Aus der Beschreibung dieser bundesweiten Modellversuchsreihe, bestehend aus 5 Konzepten auf Modulbasis, geht nicht hervor, welcher Art die Lernbeeinträchtigungen der nachqualifizierten Personen sind. Es lässt sich wiederum nur vermuten, dass lediglich die Analphabeten an den Versuchen teilnehmen können, deren Grundbildungsprobleme am ehesten Aussichten haben, eine erfolgreiche Wende zu nehmen. Dieses Projekt ist bewusst ausgewählt worden, um die positiven Ansätze über mögliche Variationen für Analphabeten, ganz gleich mit welcher Ausprägung, herauszuarbeiten. In diesem Projekt enden alle Module mit einer Abschlussprüfung über Qualifikationsnachweise in praktischer und schriftlicher Form. Je nachdem, wie gering die Grund- und Schulbildung ist, scheint es klar zu sein, dass der Teil der schriftlichen Prüfungen, wenn überhaupt nur äußerst schwierig zu bestehen ist.

Es müsste der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten es gibt, die bestehenden Ausbildungsordnungen dahingehend deutlich zu verändern, dass eine Verschiebung der Gewichtung bei der Bewertung der praktischen und schriftlichen Qualifikationsnachweise vollzogen werden kann. Vorstellbar wäre eine Trennung von mündlicher, praktischer und schriftlicher Prüfung, so dass drei voneinander unabhängige Leistungsnachweise entstehen. Dies hätte zur Folge, dass NFQ-Personen zumindest durch den Erwerb des praktischen Prüfungsteils einen bestandenen Modulnachweis über

tätigkeitsorientierte Kompetenzen hätten, den sie bei einem Firmenwechsel vorlegen könnten. Des Weiteren wäre zu klären, ob die zeitliche Auflage, in der Module nachgewiesen werden müssen, variabel auf das individuelle Lerntempo im Sinne Kretschmanns Passung<sup>12</sup> zugeschnitten werden könnte. Da die Modulversuchsreihe auch unter den § 48 BBiG fällt, wäre es von Interesse, zu erfahren, welche Form von Behinderungen/ Lernbeeinträchtigungen hier gefördert werden.

### **5.3 Förderlehrgänge in den Senne Werkstätten**

Die Senne Werkstätten Bielefeld sind das Produkt der Fusion aus dem Jahre 1996 zwischen den Eckardtsheimer Werkstätten und der Beckhofwerkstatt, beide in Bielefeld. Im Bereich der staatlich geförderten Berufsberatung für Behinderte führen sie gemäß RdErl. 42/96 vom 02.05.1996 berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen durch. Ziel ist es, über zeitliche und nach Schwierigkeitsgrad abgestuften Förderlehrgängen, jungen Menschen mit Behinderungen die Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, um einer drohenden Dauerarbeitslosigkeit entgegenzusteuern. Der Begriff der Behinderung ist, wie unter 5.1 beschrieben, stark dehnbar und umfasst Lernschwierigkeiten bis zu körperlichen sowie geistigen Behinderungen (vgl. Senne Werkstätten Bielefeld. Konzeption der Förderlehrgänge in den Senne Werkstätten 18.05.2000).

Nach Aussage des Arbeitsamtsberaters Abteilung Rehabilitation Gütersloh sind bei der Zielgruppe eine hohe Anzahl Analphabeten mit eingeschlossen. Die Werkstätten arbeiten über ein Mischprinzip mit tariflich Beschäftigten und Lehrgangsteilnehmern. In einem geschützten Rahmen sollen die Lehrgangsteilnehmer an wirtschaftliche Arbeitsanforderungen herangeführt werden und durch Kontakt mit tariflich Beschäftigten den sozialen Umgang mit Kollegen erlernen. Somit haben sie eine "zweite Chance" zur Aufnahme einer Arbeitnehmertätigkeit bzw. einer beruflichen Ausbildung. Die

---

<sup>12</sup> siehe Seite 19ff

Lehrgänge sind als individuelle Einzelmaßnahmen konzipiert. Ein Einstieg ist jederzeit nach Eingangstest möglich, um lange Wartezeiten nach negativer Arbeitsplatzsuche zu vermeiden.

Folgende Struktur kennzeichnet die Lehrgänge:

- Vor Lehrgangsantritt werden zwischen Lehrgangsteilnehmer und Institution schriftliche Vereinbarungen getroffen über Inhalt und organisatorische Gegebenheiten wie z.B. Arbeitszeiten, Urlaub, Krankheit, Unterrichtsinhalt etc.
- Selbsteinschätzungsbögen sollen bisherige Erfahrungen reflektieren und neue Berufswünsche entwickeln.
- Über Erstellen eines individuellen Förderplanes werden Lehr- und Lerninhalte mit Zeiteinheiten festgelegt und regelmäßig ausgewertet.
- Über die Betriebspraktika werden Praktikantenverträge geschlossen.
- Die Maßnahmen enden mit einer Teilnahmebestätigung.

(vgl. Senne Werkstätten Bielefeld. Konzeption der Förderlehrgänge in den Senne Werkstätten 18.05.2000).

Inhaltlich sind die Lehrgänge dreifach gegliedert. Sie beginnen mit einer Orientierungs- und Motivationsphase bezogen auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der Teilnehmerbiografien und des Ausbildungsmarktes. Im Anschluss daran erfolgt eine Vertiefungsphase. Das gewünschte Berufsfeld wird unter leistungsorientierten, werkpraktischen und fachtheoretischen Gesichtspunkten erarbeitet, z.B. mit Fokus auf Umsetzung von Arbeitsanweisungen, das Einhalten von Arbeitszeitstrukturen, Kompetenzerarbeitung, Bewerbungstraining etc. Die letzte Phase ist die Stabilisierungs- und Ablösephase. Teilnehmer werden auf die Arbeitnehmertätigkeit oder Berufsausbildung vorbereitet und prozesshaft begleitet, ganz besonders mit sozio-emotionaler Unterstützung.

Personen, die sich die Teilnahme an diesen Lehrgängen noch nicht zutrauen, können T i p - Lehrgänge (testen, informieren, probieren) den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen vorschalten. Sie sind zusätzliche Orientierungsphasen.

Ebenso ist angestrebt, die Teilnehmer in die Lehrgangsgestaltung mit einzubeziehen und ihnen individuelle Handlungsstrategien zu vermitteln. Die zeitliche Abstufung der Lehrgänge von einem bis drei Jahren gibt ihnen die Möglichkeit, innerhalb der einzelnen Schwierigkeitsgrade je nach Leistungsstand zu wechseln, so dass einer Über- bzw. Unterforderung vorgebeugt werden kann.

Die Arbeitsfelder erstrecken sich auf die Bereiche Metall, Garten-, Landschaftsbau, Floristik und den Holzbereich. Die Werkstätten sind eng verzahnt mit den auftraggebenden Firmen. In industriemäßiger Fertigung lernen die Teilnehmer Produktions- und Verfahrensabläufe, die den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes entsprechen. Somit sind sie in der Lage, nach erfolgreich durchlaufenen Lehrgängen, eine Berufsausbildung anzustreben z.B. in Berufsbildungswerken Helfer-/Werkerausbildung für Geringqualifizierte nach § 48 BBiG und/oder je nach Leistungsstand eine Vollausbildung nach § 25 BBiG/HWO des BBiG. Ganz gleich welcher Lehrgang eingeleitet wird, zu allen gehören vier- bis sechswöchige Betriebspraktika, die mit der Lehrgangstätigkeit inhaltlich abgestimmt sind. Die Kontaktphase wird über Rollenspiele geübt, und je nach Bedarf ist bei den Bewerbungsgesprächen auch ein "Sprachvertreter" anwesend. Die Lehrgangsdauer wird sozial-pädagogisch, medizinisch und psychologisch betreut<sup>13</sup> (vgl. Senne Werkstätten Bielefeld. Konzeption der Förderlehrgänge in den Senne Werkstätten 18.05.2000).

Das Projekt der Senne Werkstätten ist bewusst als ein Beispiel ausgesucht worden, weil hier nachweislich Analphabeten auch von den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen profitieren. Dies bestätigte

---

<sup>13</sup> siehe Anhang; Anlage 5 Beispiele der Konzeptionen der Senne Werkstätten

ein Gespräch mit dem zuständigen Fachbereichsleiter der Werkstätten. Er wies jedoch darauf hin, dass die Hinführung auf den Arbeitsmarkt damit beginnt, mit den Teilnehmenden wieder ein Sozialverhalten einzuüben, dass sie entweder nie besessen oder verlernt haben. Als Beispiel nannte er das Trainieren eines gemeinsamen Frühstücks, um den Teamgedanken zu aktivieren oder das Heranführen an die sogenannten Arbeitstugenden wie Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit, Verantwortung etc. Dabei wies er darauf hin, dass es für die Teilnehmer äußerst schwierig sei, sich wieder an geregelte Arbeitszeiten zu gewöhnen und monotone Tätigkeiten mit gleichbleibender Genauigkeit auszuführen. Beispielfhaft erwähnte er das konstante Bohren von ein und demselben Loch über Stunden.

Der gesamte Förderlehrgang sei ein mühsames Heranführen an entweder noch nie gekannte oder verlorene Normen, Werte und Rituale unserer Gesellschaft. Im Laufe des Lehrgangs wird die Alphabetisierung vernachlässigt. "Was bis jetzt noch nicht erlernt ist, wird so beigebracht, dass ganzheitlich auswendig gelernt wird und die Begrifflichkeiten erkannt werden" (Fachbereichsleiter Senne Werkstätten). Ausführlicher Lese/Schreibunterricht findet kaum statt. Die Stärkung des Selbstbewusstseins hat in den Lehrgängen höhere Priorität vor der Alphabetisierung, jedoch sind beides Teile der Grundbildung im Sinne Trösters (2000) und bedingen sich gegenseitig.

#### **5.4 Kolping Bildungswerk in Brakel**

Die Kolping Bildungswerke sind Einrichtungen, die wie die Senne Werkstätten in Lehrgängen berufsvorbereitende Maßnahmen mit Teilnahmebescheinigungen als Abschluss durchführen. Zusätzlich bieten sie jungen Erwachsenen mit Lernschwächen die Möglichkeit, eine berufliche Erstausbildung in anerkannten Berufen zu erlangen. Die Lehrgänge unterliegen entweder den regulären Ausbildungsverordnungen nach § 25 BBiG/HWO oder den besonderen Regelungen für Behinderte nach § 48 BBiG/§ 42 b HWO. Bei der Ausbildung nach

§ 48 BBiG erhalten die Jugendlichen eine anerkannte Berufsausbildung als Werker oder Helfer in den Bereichen der Agrar-, Ernährungs- und Hauswirtschaft, Metall- und Bautechnik, Farbtechnik, Raumgestaltung und Holztechnik. Die Teilnehmer besuchen eine in den Bildungswerken integrierte Sonderberufsschule mit Unterricht in kleinen Gruppen. Bei Bedarf erhalten sie zusätzlichen Stützunterricht. Es besteht eine sehr enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Innerhalb der Berufsausbildung ist ein Wechsel zwischen den Bildungsgängen abhängig vom Leistungsstand möglich. Auf diese Weise sollen Teilnehmer die Chance haben, nicht über- aber auch nicht unterfordert zu werden.

Wie bei den Maßnahmen der Senne Werkstätten, ist auch hier das Ziel, die berufliche und gesellschaftliche Rehabilitation und Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Ganz besonderer Fokus liegt auf der Persönlichkeitsbildung und dem Erreichen lebenspraktischer Selbständigkeit, besonders angestrebt über Gemeinsamkeiten bei den Teilnehmern. Je nach Bedarf und Entfernung vom Elternhaus ist eine Unterbringung in einem Wohnheim der Berufsbildungswerke notwendig und möglich. Zur Unterstützung der Gemeinsamkeiten dienen Freizeit- und Sporteinrichtungen der Berufsbildungsstätten. Die Zielgruppe sind Behinderte nach Definition des bmb+f, denen eine Ausbildung in einem Betrieb nicht möglich ist.

Die Kosten für die Maßnahmen übernimmt das Arbeitsamt, ebenso die Zahlung des Ausbildungsentgeldes. Ansprechpartner und Selektionsorgan ist die Berufsberatung des Arbeitsamtes, Abteilung berufliche Rehabilitation für Behinderte nach § 48 BBiG. Sie berät die Jugendlichen und leitet eine differenzierte Eignungsuntersuchung wie auch bei den Förderlehrgängen ein. Aufkommende Fragen werden vom Arbeitsamt geklärt. Der Übergang in den Arbeitsmarkt wird ebenfalls von der Institution unterstützt. Nach dem Stand von 1997 gibt es bundesweit 47 Berufsbildungswerke mit ca. 14.000 Plätzen zur beruflichen Erstausbildung und 2.000 Plätzen für berufsvorbereitende

Bildungsmaßnahmen (vgl. BA 1997, S. 100ff; Broschüre und lose Blattsammlung des Kolping Berufsbildungswerkes Brakel, o.O.- o.J.). Vergleicht man die 2.000 Plätze für berufsvorbereitende Maßnahmen nach § 48 BBiG aus dem Jahre 1997 mit den bundesweiten Teilnehmerzahlen von Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen in Höhe von 19.092 aus dem Jahre 1998, ist absolut gesehen offensichtlich, dass es an Rehabilitations-Plätzen mangelt. Nach Aussagen der Arbeitsämter Gütersloh und Bielefeld werden diese Kurse sehr stark von Analphabeten genutzt. Wobei jetzt auch noch in Betracht zu ziehen wäre, dass diese Zahl die Dunkelziffer der Betroffenen nicht berücksichtigt. Es ist zu vermuten, dass dann das Ergebnis noch auffälliger würde. Ebenso von Interesse wäre die geografische Verteilung der Berufsbildungswerke. Auch hier scheinen Recherchen notwendig, inwieweit die Institutionen an gesellschaftlichen Brennpunkten errichtet wurden und ob alle geografischen Plätze gleich stark ausgelastet sind. Es drängt sich die Frage auf, ob es die Unkenntnis des Staates ist oder ob hier bewusst an einem Mangelzustand vorbeigesehen wird, den sich ein hochindustrialisierter Staat wie die Bundesrepublik nicht leisten kann und will.

Nach Aussage des Fachbereichleiters der Senne Werkstätten wechseln aus jedem Förderlehrgang zwei bis drei Teilnehmer in die Berufsbildungswerke. Es wurden keine Angaben über die Teilnehmerzahlen gemacht, die eine Relation ermöglichen. Je nach Dauer der Förderlehrgänge sind die Teilnehmer bis zu drei Jahren in den Maßnahmen. Bei einer weiteren Anschlussausbildung würde das bedeuten, dass die Teilnehmer eine gesamte Ausbildungszeit von gut sechs Jahren absolvieren müssten. Bezogen auf Analphabeten ist es vorstellbar, dass diese ausdauernde Lernbereitschaft nur von Personen geleistet werden kann, deren Grundbildung sich im oberen Leistungssegment befindet. Die Förderlehrgänge sowie die Maßnahmen der Berufsbildungswerke spiegeln Kretschmanns (1990) Ansätze von Passung sowie Freire's (1973/1998) Befreiungsgedanken zum Wiedereinstieg in das Lernen im geschützten Raum über die

Bewusstseinsbildung wider. Ziel ist die Persönlichkeitsbildung, die Selbständigkeit und die Förderung eigenständigen Denkens; Elemente der Grundbildung nach Tröster (2000), die unverzichtbar sind für den Menschen.

### **5.5 Projekt Gilgamesch**

In München, wie auch in anderen Städten Deutschlands, können Jugendliche im zweiten Bildungsweg den Hauptschulabschluss nachholen. Voraussetzung ist ein schriftlicher Aufnahmetest mit Schwerpunkt Deutsch und Mathematik. Wer diesen Test nicht besteht, muss ihn wiederholen, um an der Maßnahme teilzunehmen. An der Stelle, wo die Jugendlichen, insbesondere Analphabeten, wahrscheinlich zum Scheitern verurteilt sind, weil sie eine erneute Aufnahmeprüfung meiden würden, setzte die Idee des Münchner Projektes ein. Jugendliche ohne Schulabschluss sollten aufgefangen und bei entsprechender Motivation individuelle Unterstützung erfahren. Durch spezielle Förderung im Lesen, Rechnen und Schreiben sollte ihnen der Schulabschluss gelingen. Gezielter Einsatz von Theorie und Praxis prägten dieses Vorhaben.

Bei der Suche nach einem geeigneten Projektnamen orientierte sich Bertau (2001) an dem sumerischen Gilgamesch Epos. Es ist "eines der ältesten schriftlichen Zeugnisse der Menschheit..." und "... damit eine Hommage an die Erfindung der Schrift..." (Bertau 2001). Es ist "...die Geschichte eines Helden, der im Laufe seiner Reise einiges durchmacht..." (ebenda), für Bertau (2001) vergleichbar mit einer Metapher des Lernens, teilweise beschwerlich, "... aber man kommt irgendwann an und ist dann eben woanders = jemand anderes. Und nicht zuletzt: es braucht Zeit" (ebenda) (vgl. Bertau 2001).

Innovativ an diesem Projekt ist das Auffangen der Jugendlichen, die den Test nicht bestanden haben und der Ansatz, dass die Förderung von Analphabeten erstmalig auch eine wissenschaftliche Begleitung erfuhr. Diese wurde vom Institut für Psycholinguistik der Ludwig-Maximilian-

Universität München geleistet, das sich seit einigen Jahren mit funktionalem Analphabetismus beschäftigt. Grundlagenwissen zum Schriftspracherwerb und die Erkenntnis der engen Verbindung von Sprache und Denken prägten den wissenschaftlichen Beitrag der Projektidee. Gemeinsam mit der Volkshochschule München, Abteilung "Zweiter Bildungsweg", sollten durch Tagungen und Workshops Erfahrungen und Methoden von erfahrenen Pädagogen und Wissenschaftlern ausgetauscht sowie neue entwickelt und erprobt werden. Die Wissenschaft wurde durch die Abteilungen Psycholinguistik, Mathematik, Philosophie, Wirtschaft und Musikpädagogik vertreten. An der Finanzierung des Projektes beteiligten sich drei Partner: Die Volkshochschule München stellte das Honorar für die Lehrkräfte, die Ludwig-Maximilian-Universität die Räumlichkeiten, Sachmittel und Verwaltungskosten zur Verfügung. Die Stadt München, Abteilung Jugendamt, leistete eine Anschubfinanzierung von DM 20.000. Die Gesamtkosten beliefen sich auf etwa DM 40.000, d.h. ca. DM 4.000 pro Teilnehmer. Der erste Durchlauf begann 1998 mit drei jungen Männern und drei jungen Frauen mit dem Ziel, ihnen selbständiges Lernen nahezubringen, ihre Selbstwahrnehmung zu schärfen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Die Organisation wechselte zwischen freier Gestaltung und geführten Einheiten. Die Kursgebühr pro Teilnehmer betrug DM 400. Ein zweites Projekt begann 1999 und wurde nach einem halben Jahr beendet.

Die Altersstruktur lag bei 15 bis 25 Jahren. Die Herkunft zeigte unterschiedliche Nationalitäten auf, wobei ausländische Teilnehmer in Deutschland geboren waren und ihre gesamte Schulzeit auch dort verbrachten. Die deutschen Sprachkenntnisse wurden als sehr flüssig bezeichnet, jedoch fehlerhaft von der Syntax.

Im Gegensatz zu den bisherigen Modellen stellte das Projekt Gilgamesch stärker die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen als Teilbereiche der Grundbildung in den Mittelpunkt. Lesen und Schreiben wurden als lebensnotwendige kommunikative Dimensionen

gesehen im Dienste der Gesellschaft, privat wie öffentlich. Wissenschaftlicher Hintergrund war die Erkenntnis, dass Schriftsprache Denken strukturiert und organisiert. Man lernt Hierarchien, Abstraktionen und Verhältnisse zu ordnen. Schriftsprache ist also Werkzeug des Denkens, wie auch Kamper (1987) feststellt. Neu an diesem Projekt war, dass die Heranführung an Sprache in unterschiedlichen Formen vorgenommen wurde, z.B. über Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen, Denken, Strategiewissen sowie Mathematik und Rhythmik. Rhythmik schult die differenzierte Wahrnehmung, sprachliche Arbeit und ganz besonders die Konzentration. Der Zugang zum Schreiben erfolgt über die Mündlichkeit und über die bewusste Sprache, um in einen Dialog zu treten. Ferner sollte der bewusste Umgang mit der gesprochenen Sprache helfen, Strategien zu finden, Schwierigkeiten zu lösen sowie Arbeitsschritte zu erfassen (vgl. Bertau 1998; Bertau 2000, S. 79ff;). Der Zugang zur Schriftsprache ist vergleichbar mit Freire's Ansatz (1973/1998) zum dialogischen Prinzip und dem Aufbau der fehlenden elementaren Fähigkeiten nach Kamper (1987). Die Erkenntnis über das eigene und fremde Sprachniveau prägen das Bewusstsein.

Neben dem schriftsprachlichen Defizit erwies sich die grundlegende Lernhaltung wie z.B. Pünktlichkeit, ständige Anwesenheit, Aufgabenerledigung und fehlendes Unterrichtsmaterial als problematisch. Folglich war keine Kontinuität gewährt. Durch äußerst passives Verhalten erwarteten sie immer Impulse, die einen Unterricht im herkömmlichen Sinne nicht ermöglichten. Die Alphabetisierung, auch mit Schwerpunkt auf die Mündlichkeit, gestaltete sich schwierig. Selbständiges Denken, Planen und Handeln fiel ihnen schwer, ganz besonders bei offenen Angeboten. Im Hinblick auf eine kommende Berufstätigkeit erwies sich gerade der Aspekt der Selbständigkeit und der Veränderung des negativen Selbstbildes als wichtig. Jede Woche endete mit einem Abschlussgespräch für Teilnehmer und Lehrpersonal. Die Lehrkräfte erhielten unter psychologischer Leitung wöchentlich Supervision. Die zeitlich limitierte psychologische Betreuung reichte

nicht aus. Starke psycho-soziale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten nahmen viel Zeit in Anspruch und konnten nicht vernachlässigt werden (vgl. Bertau 1998).

Das Projekt Gilgamesch ist bewusst in die Maßnahmenreihe aufgenommen worden, obwohl es nicht direkt in die Berufsorientierung führt. Interessant erschien der Verfasserin die innovative, verbale Heranführung an die Alphabetisierung sowie die Entwicklung bzw. Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen. Eine inhaltliche Herangehensweise, die sich in Bezug auf die Kompetenzentwicklung mit der Forderung Trösters (2000) nach Grundbildung in der Erwachsenenalphabetisierung deckt.

### **5.6 Projekt Alphabetisierung bei der Firma Hoesch, Hohenlimburg**

Die Maßnahme lief unter der Bezeichnung "Computergestützter und berufsorientierter Sprachkurs für ausländische Arbeitnehmer in der Metall- und Stahlindustrie“. Der Anlass zu dieser Maßnahme war die zunehmende Nutzung elektronischer Kommunikationswege als Ersatz für mündliche, zeitweise stark gestenreiche Arbeitsanweisungen von Vorgesetzten. Eine interne Erhebung aus den Jahren 1988/1989 belegte, dass bei über 100 türkischen Mitarbeitern die Lesefähigkeit für betriebliche Begriffe und Texte nicht ausreichend vorhanden war<sup>14</sup>. Das Durchschnittsalter lag bei 40 Jahren, die Betriebszugehörigkeit bei mehr als 10 Jahren. Durch die Technisierung wäre eine Fortsetzung der Arbeitsverhältnisse ohne entsprechende Qualifizierungen nicht möglich gewesen. Die Aufgabenbereiche der Vorgesetzten verlagerten sich von der Beaufsichtigung und Möglichkeit zur Rücksprache auf die reine Koordination der betrieblichen Abläufe. Seitens des zuständigen Arbeitsamtes waren keine arbeitsplatzhaltenden Maßnahmen vorgesehen.

---

<sup>14</sup> Angaben über die Anzahl der Gesamtbelegschaft liegt nicht vor. Daher ist eine Relation nicht möglich.

Das Unternehmen Hoesch stand vor der Wahl, über 40 Mitarbeiter, die nicht entsprechende Qualifikationen aufwiesen, zu entlassen oder zu schulen. Über einen Kontakt zur Rheinisch-Westfälischen Auslandsgesellschaft, Dortmund und Prof. Dr. Denninghaus<sup>15</sup> entstand die Idee, den betrieblich, sprachorientierten Computerkurs INTUS (Integrated Language Teaching and Inquiry System) abzuhalten. Das von Prof. Dr. Denninghaus entwickelte Verfahren zum Spracherlernen orientierte sich an textsortenspezifischen Häufigkeitszählungen, ausgerichtet an einem vorgegebenen, tragenden Wortschatz. Eine weitere Methode war der Einbezug von Wortbildungslehre, die Begriffe über Wortfamilien erschliessen sollten, z.B. „fest“ - befestigen, festigen, Festiger, Festung etc. Hierdurch sollten schnellere Lernerfolge erzielt werden. Für dieses Programm wurden von Hoesch vorgegebene Arbeitsanweisungen, Akkordscheine, Laufscheine, Produktionsbeschreibungen, Fertigungsvorschriften, Materiallaufkarten, Versandpapiere etc. gesammelt und vereinfacht. Die Maßnahme wurde zusätzlich durch einen Pädagogen unterstützt, der die türkische Sprache beherrschte und die Mentalität kannte sowie einer türkischen sozialpädagogischen Mitarbeiterin. Die Maßnahme fand in drei Geschäftsbereichen statt, die auch für die Zusammenstellung der Begrifflichkeiten zuständig waren. Worte, Begriffe und Texte wurden bildlich dargestellt und standen in deutscher und türkischer Version zur Verfügung. Die Abschlussprüfungen zeigten, dass sich die Lese- und Sprachkenntnisse erheblich verbesserten, ebenso die Kommunikationsfähigkeiten. Für Hoesch erwies sich die Methodik des textsortenspezifischen Lesekurses als Erfolg. Die Kurse wurden während der Arbeitszeit abgehalten. Bei den 96 Teilnehmern verfügten die meisten lediglich über einen Schulbesuch von maximal drei bis sechs Jahren in ihrem Heimatland. Selbständiges Lernen war ihnen fremd. Ihr Arbeitsplatz war durch die Maßnahme gesichert (vgl. Antoni 1998, S. 59ff; Lerch 1994, S. 14-16).

---

<sup>15</sup> Die Institution, für die Prof. Dr. Denninghaus tätig war, ist nicht belegt.

Angaben über den Zeitraum, wann die Maßnahmen stattgefunden haben, gehen aus den beiden Artikeln nicht hervor. Es ist zu vermuten, dass sie nach den Erhebungen 1988/1989 durchgeführt wurden. Ein persönliches Gespräch mit dem Personalleiter des Unternehmens bestätigte deutlich den Eindruck, dass bei dem erfolgreichen Versuch einer Alphabetisierung der Fokus sehr stark auf dem Verständnis der betrieblichen Belange lag. So positiv der Ansatz seitens des Unternehmens zu bewerten ist, stimmt die Tatsache des offensichtlich lediglich profitorientierten Ansatzes bedenklich. Wie aus den anderen Maßnahmen zu entnehmen ist, sind es auch oder gerade die psychosozialen Belange, die der Gruppe der Analphabeten zu schaffen machen. Sicherlich sind sie nach einer betrieblichen Alphabetisierung in der Lage, mehr aus dem alltäglichen Leben lesen und verstehen zu können, jedoch bleiben ihnen durch die Einseitigkeit viele Bereiche versperrt. Auch der Frage der Flexibilität durch den schnellen Wandel in der Wirtschaft kann auf diese Weise nicht begegnet werden, weil sie einseitig geschult wurden und somit vermutlich lediglich die Begrifflichkeiten für ihren Arbeitsbereich auswendig können. Hinzu kommt, dass es sich hier ausnahmslos um die Lesefähigkeit handelte, die sie zwar zu einer anderen Kommunikationskompetenz befähigen, jedoch das Stück Selbständigkeit, das ihnen auch noch durch die Schriftfähigkeit gegeben wird, haben sie nicht erlangt.

### **5.7 Projekt Grundbildung für Erwachsene**

Auf der UNESCO - Weltkonferenz 1997 wurde Grundbildung als Möglichkeit bezeichnet, für Menschen jeglichen Alters, "als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihre Potentiale zu entfalten" (Tröster 2000, S. 15). Dies beinhaltet gemäß UNESCO das Recht auf lebenslanges Lernen. Es besteht bisher keine Einigkeit, welcher Begriff die grundlegenden, geforderten Fähigkeiten beschreibt, auf der einen Seite ist es Grundbildung, auf der anderen Seite ist es Grundqualifikation. Inhaltlich ist jedoch sicher, Grundbildung/Grundqualifikation beinhalten nicht nur die bloße Alphabetisierung. Es geht um mehr als um eine Ansammlung von Fertigkeiten und Wissen, es geht um dessen

dynamischen und flexiblen Einsatz. Bisher gültige, ausreichende Kompetenzen reichen nicht mehr aus. Dynamisierte, flexible Fähigkeiten sind aus unterschiedlichen Perspektiven gefragt, einerseits aus Sicht der Gesellschaft/Wirtschaft und andererseits aus der des Individuums. Die Begriffe "Leistung" und "Wirtschaftlichkeit" prägen immer häufiger den Bildungsgedanken und somit mutiert Grundbildung/Grundqualifikation zur absoluten Notwendigkeit. Grundbildung orientiert sich an aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen und ist eine von Normen und Werten abhängige Größe (vgl. Tröster 2000, S. 14ff).

### **5.8 Projekt BASIC POWER**

Das Projekt BASIC POWER (Beginn 1997) ist ein SOKRATES-Projekt. SOKRATES wiederum verkörpert ein Programm der Europäischen Union zur Förderung der internationalen Zusammenarbeit im Bildungsbereich von der Primarschule bis zur Erwachsenenbildung (vgl. SOKRATES II 2001). Das Rahmenkonzept von BASIC POWER sah vor, Unterrichtsmodule und Materialien zur berufsorientierten Grundbildung für erwachsene Analphabeten bzw. stark schriftsprachunsichere Personen zu entwickeln. Der Schwerpunkt lag auf der Vermittlung berufsorientierter Basiskompetenzen. Zielgruppe waren bildungsbenachteiligte Personen, besonders Analphabeten, die jedoch über Basisschriftsprachkenntnisse verfügten.

Ausgangspunkt war, wie bei allen anderen Projekten, dass heute kaum noch berufliche Tätigkeiten ohne schriftsprachliche Anforderungen existieren. Eine gezielte Entwicklung von spezifischen Kursen und Lernarrangements über den Aufbau von Modulen und Materialien sollte sprachverunsicherten Menschen auf dem Arbeitsmarkt eine verbesserte Chance geben. Dieses Projekt hatte zur Zielsetzung den starken Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt zu begegnen, wie z.B. der Zunahme an Bildungs- und Trainingsprozessen, den veränderten Produktionsorganisationen, der wachsenden Selektion bei der Arbeitsplatzvergabe und der Ausgrenzung von Analphabeten durch eine

Minderbildung. Veränderte Organisationen verlangen andere dynamische Kompetenzen, gebündelt unter dem Begriff "Change Faktor". Analphabeten sind jedoch bei jeglicher Veränderung von Angst gekennzeichnet, denn sie bringt Unruhe und Unsicherheit. Daher wurde das Verständnis und die Heranführung an die Kompetenzen des "Change Faktor" Hauptbestandteil des Projekts "Grundbildung für Erwachsene (GBE)" (Adult Basic Education).

Nach diesem Konzept umfasst berufsorientierte Grundbildung dieselben Bereiche wie die allgemeine Grundbildung für Erwachsene, lediglich mehr spezifiziert auf arbeitsbezogene Kompetenzen. Das Projekt verfolgte die Ziele:

- Förderung von Basiskompetenzen (elementare Fähigkeiten in Lesen-Schreiben-Rechnen, soziale Kenntnisse)
- Verbesserung der allgemeinen Orientierungsfähigkeit
- Training der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- Einschätzen der Beschäftigungsmöglichkeiten
- Lernen, Verantwortung zu übernehmen und zu erfahren
- Erwerb von sozialen Kompetenzen
- Erwerb von spezifischen berufsbezogenen Kompetenzen
- Erwerb von innerbetrieblichen Kenntnissen

(vgl. Döbert, lose Blattsammlung o.J.- o.O.; Döbert 1998 Vortragskonzept; Döbert 1999, S. 12f).

Die Kurse waren durch modularen Aufbau gekennzeichnet, so dass sie bei Bedarf erweitert werden konnten. In einer Aufbauphase sollten die Basiskompetenzen erkannt und auf Zukunftssituationen ausgeweitet werden. Der Lernbedarf, die Lernerfahrungen und die individuellen Fähigkeiten der Teilnehmer waren aufeinander abzustimmen. Organisatorische und zeitliche Abläufe bedurften der Klärung.

Das Anliegen der Kursleiter bestand darin:

- das Selbstbewusstsein zu verbessern

- Selbstsicherheit zu vermitteln
- Stressabbau zu ermöglichen
- kommunikative Fähigkeiten zu fördern
- den Umgang mit Computern zu schulen.

(vgl. Döbert, lose Blattsammlung, o.J. - o.O.; Döbert 1998 Vortragskonzept; Döbert 1999, S. 12f).

Im Rahmen des Projektes wurde sich am gemeinsamen englischen Begriff "Basic Skills" (Basisfähigkeiten) orientiert. Teilnehmende Länder an diesem Projekt waren Belgien, Deutschland, Niederlande und Spanien mit folgenden entwickelten Beiträgen:

**Belgien:**

"Understanding diagrams and graphic presentations at the workplace" und "Reading and writing at the workplace". Zielgruppe waren geringqualifizierte Arbeiter und Arbeitslose mit dem Bestreben, den schriftsprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz besser nachzukommen. Übungsmaterialien und Lehrinstruktionen sind vorhanden.

**Deutschland:**

"Training: Schreiben im Krankenpflegeberuf", ein berufsspezifisches Schreibtraining und "Schreiben ohne Angst". Einüben von Ernstsituationen wie z.B. Angst am Arbeitsplatz und zusätzlich die Heranführung an Entspannungstechniken von JAKOBSON.

**Niederlande:**

"Biografische Orientierungen" mit Fotos, Gedichten, Texten.

**Spanien:**

"Arbeitssuche", angefangen von der Arbeitsplatzsuche bis zur richtigen Bewerbung, auch eingeübt über Rollenspiele.

Für alle Länder liegen Manuskripte vor (vgl. Döbert 1999, S. 12f).

BASIC POWER war in drei Phasen geplant. Das erste Jahr konzentrierte sich auf die Konzeptbildung, das zweite Jahr prägte die

Entwicklung von Unterrichtsmodulen und -materialien. Im dritten Jahr sollte die Verbreitung der Produkte stattfinden. Nach telefonischer Aussage von Döbert ist die weitere Finanzierung von BASIC POWER abgelehnt worden (vgl. Döbert 1998, Vortragskonzept, Döbert, lose Blattsammlung.o.J.- o.O.; Döbert 1999, S. 12f).

Bei diesen Modulen wäre es interessant zu sehen, inwieweit nur eine betriebliche Anpassung stattgefunden hat oder ob auch das persönliche Feld bereichert wurde. Es entsteht der Eindruck, dass wie bei Hoesch oder den Ausbildungen nach § 48 BBiG der ganzheitliche Effekt, wie z.B. des Auswendiglernens von Begrifflichkeiten im Vordergrund steht. Diese Vermutung ist für alle Projekte bestimmend, was die Aussagen der Arbeitsämter Bielefeld und Gütersloh bestätigen.

### **5.9 Projekt "Verändertes Anforderungsprofil an Lehrkräfte"**

Eine ganz andere Perspektive, sich Maßnahmen für Analphabeten zu nähern, ist die Qualifikationen von Lehrkräften zu hinterfragen bzw. zu entwickeln. Es hat sich gezeigt, dass für das Lehrpersonal dieser Zielgruppe kein Qualifikationsprofil vorliegt und auch keine Ausbildungen vorgegeben sind. Somit rekrutieren sich die Lehrenden aus den unterschiedlichsten Berufen, wie z.B. Sozialpädagogen, Pädagogen, Lehrer, Psychologen und ehrenamtlichen Helfern, die über ihre Ausbildung kaum Bezug zu den Betroffenen vorweisen. Jeder einzelne weist Teilkompetenzen auf. Vermutlich aus Ermangelung der Wahrnehmung des Problems existiert noch kein passendes Berufsbild.

Die veränderte Lernsituation für Lehrer und die besondere Struktur der Lernenden veranlasste das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung das Projekt "Netzwerk Grundqualifikationen" zu entwickeln. Als ein Teilbereich entstand das Fortbildungsseminar "Problems are our friends, gemeinsam Lernprozesse initiieren" (Tröster 2000, S. 47). Im Folgenden wird das Seminar kurz beschrieben. Im Vordergrund stand eine veränderte Lernkultur, die eine veränderte Leitung erforderlich machte. Angestrebt wurde ein Verlassen der leitenden Funktion hin zu

einer moderierenden, ein Wechselspiel von Lehren und Lernen. Ziel des Seminars war es, über verschiedene Workshops Faktoren zu finden, die Lernprozesse stören und erschweren können. Als Ergebnis entstand folgendes Anforderungsprofil für Lehrende mit der Zielgruppe Geringqualifizierter. Lehrende sollen neben fachlichen Kompetenzen

- sich einlassen können
- zuhören
- Fehler akzeptieren
- Ungewissheiten zulassen
- Reflexionen fördern
- Erkenntnissen im Berufsalltag anwenden

Das Vorgehen war prozesshaft, personenbezogen und hatte Selbsterfahrungsanteile, um Handlungskompetenzen zu erweitern. Die Annäherung an das Verständnis von Grundbildung in Workshops bestätigte, dass Grundbildung mehr ist als nur Lesen, Schreiben und Rechnen. Es sind zusätzlich soziale, personale Kompetenzen gefordert. (vgl. Tröster 2000, S. 46ff). Diese Erkenntnis ist durchgängig bei allen hier angeführten Projekten.

Ein zusätzlicher Workshop galt der Wiederentdeckung des Fehlers. Die Teilnehmer wurden über eigene Erfahrungen und Rollenspiele auf den Umgang mit Fehlern hingewiesen und sensibilisiert. Abschließend wurden aktuelle Fallbeispiele als Basis genommen, um herauszufinden, wie gemeinsam Lernprozesse initiiert werden könnten. Das TZI-Modell<sup>16</sup> von Ruth Cohn diente hier als strategisches Hilfsmittel.

Als weiteres Projekt der "Netzwerke Grundqualifikation" entstand die "Zukunftswerkstatt für Grundqualifikationen" mit dem Ziel, die Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu schmälern, ebenso die Kluft zwischen Anforderungsprofilen und Kompetenzprofilen. Angedacht war eine intensivere Zusammenarbeit zwischen

---

<sup>16</sup> Themenzentrierte Interaktion

mittelständischen Betrieben und Bildungsträgern in Form von Lern-, Arbeits- und Kooperationsmodellen (vgl. Tröster 2000, S. 46ff).

### **5.10 Projekt Ausbildung für alle**

Das Bündnis für Arbeit hat unter dem Motto "Ausbildung für alle" ein Sofortmaßnahmenprogramm mit flächendeckenden Bildungsangeboten für benachteiligte Jugendliche herausgebracht. Bis Ende Oktober 1999 nahmen 199.000 Personen an unterschiedlichen Maßnahmen teil. Es liefen 259 Projekte, die 7.050 betriebliche Ausbildungsplätze geschaffen haben. Für das Jahr 2000 wurden noch einmal DM 2 Mrd. bereitgestellt. Der Kriterienkatalog forderte primär eine enge Kooperation von Arbeitsämtern und beteiligten Partnern und/oder Institutio-

nen aus der Wirtschaft und Gesellschaft. Schwerpunkte waren:

- eine flexible und individuell angepasste Förderdauer
- ausbildungsunabhängiges Alter der Erwachsenen
- Schaffung von Ausbildungsberufen mit unterschiedlicher Leistungsanforderung
- verstärkte Beratung Jugendlicher und Trainingsprogramme
- Ausbildungen in außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten
- Nachholen eines Hauptschulabschlusses oder eines vergleichbaren Abschlusses um berufsorientierte Bildungsmaßnahmen aufnehmen zu können
- Programm Arbeit und Qualifizierung für noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche im Rahmen sozialversicherungspflichtiger Praktikumsplätze

(vgl. Presse und Informationsdienst der Bundesregierung, Bonn 1999, S. 9f, 21ff).

Alle genannten Schwerpunkte scheinen der Problematik angemessen und begrüßenswert zu sein. Wie allerdings schon die Ausführungen des DIE zeigen, sind es gerade die Betriebe, die aufgefordert werden müssen, sich benachteiligter Jugendlicher anzunehmen. Dies gelingt oft nur durch entsprechende Subventionen als Anreiz. In diesem

Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bandbreite das ausbildungsunabhängige Alter hat, da die ausgewiesenen Maßnahmen fast alle eine Altersbegrenzung von 25 Jahren aufweisen. Es bleibt ein zusammenfassender Bericht über erfolgreiche Kooperationen und Eingliederungen des Projektes abzuwarten.

### **5.11 Zusammenfassung**

Die ausgewählten Projektbeispiele geben nur einen kurzen Überblick über die Vielfalt der Maßnahmen in der Alphabetisierung. Die Zahl der Beispiele könnten beliebig fortgesetzt werden. Die ausgesuchten Projekte stehen stellvertretend für alle anderen mit der Zielsetzung einer Eingliederung Geringqualifizierter in den Arbeitsmarkt.

Seit 1980 haben geringqualifizierte benachteiligte Jugendliche nach § 48 BBiG für Behinderte die Möglichkeit, nach Bestehen eines diagnostischen Testverfahrens über Förderlehrgänge bzw. Erstausbildung in den Arbeitsmarkt integriert zu werden. Auch Analphabeten gehören zu den Behinderten nach § 48 BBiG, die per Definition die gesamte Bandbreite von Behinderungen verkörpern. Über die Begrifflichkeit herrscht kein einheitliches Verständnis, denn das bmb+f (2001) spricht im Förderungszusammenhang eher von Lernbeeinträchtigungen unterschiedlicher Größe. Die Maßnahmen stehen vorwiegend unter dem Motto "Ausbildung für alle" und sind ausschließlich berufsbildungsorientiert. Sie enden entweder mit einer Teilnahmebescheinigung oder mit einem Abschluß nach erfolgter Prüfung. Die Finanzierung ist primär staatlich (vgl. bmb+f 2001, S. 21ff; Presse und Informationsdienst der Bundesregierung, Bonn 1999, S. 9f, 21ff).

Ziel der Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher ist es, einen ganzheitlichen Lernprozess anzuregen. Das Lernen geschieht über eine Verzahnung von fachlichem, theoretischem Lernen, gelenkten Praktika mit sozialpädagogischer Betreuung sowie Beratungen. Lernen und Arbeiten geschieht in einem geschützten

Rahmen. Qualifikationen werden in Kombination mit Beschäftigung in erster Linie handlungsorientiert erlernt bzw. vermittelt. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensbedingungen wird die Stabilisierung der Persönlichkeit, des sozialen Verhaltens verbunden mit Fachwissen als Basis zur beruflichen und gesellschaftlichen Rehabilitation angestrebt. Dieser Gedankengang wird besonders in den Maßnahmen der Senne Werkstätten und des Berufsbildungswerks Brakel deutlich. Bis auf das Projekt der Firma Hoesch legen alle Maßnahmen besonderen Fokus auf das Entdecken und Stärken der eigenen Kompetenzen sowie das Finden und die Festigung der Persönlichkeit und der sozialen, personalen Kompetenzen. Mit Ausnahme des Projektes Gilgamesch und Hoesch durchlaufen die Teilnehmer Betriebspraktika zur Orientierung. Die Maßnahme "Netzwerk Grundqualifikation" muß separat betrachtet werden, weil sie das Problem aus der Perspektive der Lehrenden beleuchtet. Abgesehen von Hoesch sehen alle Maßnahmen eine funktionierende Kooperation zwischen den betroffenen Partnern wie Bildungsträger, Betriebe, Institutionen als unerlässlich an.

Die im Anhang als Anlage 2 aufgeführte Tabelle verdeutlicht noch einmal die einzelnen Kriterien.

## **6. Reflexion - Ausblick**

Die abschließenden Gedanken sollen mit einem Gleichnis aus der Bibel von Apostel Matthäus 13, 12 eingeleitet werden, das Stark 1988 auf einer Tagung in Bad Boll zum Thema Analphabetismus vortrug:

*„Denn wer hat, dem wird gegeben,  
wer aber nicht hat, dem wird auch das, was er hat, genommen“*  
(Stark u.a. 1988, S. 95).

Dieses Gleichnis, obwohl schon tausende Jahre alt, besitzt in diesem Zusammenhang bis heute seine Gültigkeit. Denn nach Definitionsverständnis der Verfasserin (in Anlehnung an UNESCO 1990) sind *Analphabeten je nach Grad der Beeinträchtigung nicht in*

*der Lage, Worte, Sätze oder einen kurzen, einfachen Text aus dem Alltag zu lesen, zu schreiben und sinnerfassend zu verstehen. Die Kommunikationsmöglichkeiten sind eingeschränkt und eine Selbstbestimmung ist kaum möglich.*

Somit können sie das, was sie an anderen Fähigkeiten haben, wenig nutzen. Die Fähigkeiten, die sie haben, werden nicht erkannt, manchmal sogar vorurteilend aberkannt, *werden ihnen genommen*. Am beruflichen Leben können sie nur begrenzt teilnehmen. Der Konkurrenz mit Personen, die über Grundbildung verfügen, können sie nicht bestehen.

Die vermehrte Beschäftigung mit dem Thema Analphabetismus seit ca. 20 Jahren zeigt, dass es in unserer Gesellschaft immer noch Erwachsene gibt, die über keine bzw. wenig Grundbildung/ Grundqualifikationen verfügen. Ihre Schriftsprachkenntnisse und dessen Verständnis sind schwach oder unzureichend ausgebildet. Ein klares Definitionsverständnis für das Phänomen Analphabetismus ist noch nicht vorhanden. Durch fehlende Grundbildung ist im Freire'schen Sinne das Bewusstsein der Betroffenen für sich selbst, ihre Lebenssituation und ihre Umwelt kaum entfaltet. Ihre Sprachentwicklung sowie ihr Denken sind eingeengt, ebenso ihre Kommunikationsmöglichkeiten und -verständnis. Einmal erworbene Schriftsprachkenntnisse gehen oft wieder verloren. Vielfach besitzen sie eine schwache Identität. Als Konsequenz ist Angst vor sich selbst und der Reaktionen ihrer Umwelt ein ständiger Begleiter. Es ist die Angst vor Entdeckung, vor Ausgrenzung, vor nicht Vertrautem, Abwertung, Angst einem schnellen Wechsel nicht folgen zu können.

Fehlende Grundbildung wirkt sich auch auf die berufliche Situation von Analphabeten aus. Sie verfügen oft weder über einen Schulabschluß noch über andere berufliche formal anerkannte Kompetenzen bzw. Qualifikationen, die die Gesellschaft und der Arbeitsmarkt von ihnen fordern. Das Ausmaß an Anforderungen ist abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen,

gültigen Normen und Werten sowie den geschlechtsspezifischen Rollen, die den Bildungsanspruch an die Gesellschaft und die Arbeitswelt festlegen. Die Diskussion, ob es sich bei den Betroffenen um Hilfskräfte, Behinderte, Un/Angelernte, Geringqualifizierte oder NFQ handelt, ist je nach eingenommener Perspektive unterschiedlich.

Die sehr stark monetäre Orientierung an der Wirtschaft und die immer kürzere Halbwertszeit des Wissens fordern eine ausreichende Grundbildung als unerlässliche Voraussetzung für das berufliche Leben jedes Menschen. Grundbildung, die über eine Alphabetisierung hinausgeht und Kompetenzentwicklung mit einbezieht, versetzt Arbeitnehmer zunehmend in die Lage, Lernprozesse selbst zu steuern sowie Eigeninitiative zu ergreifen. Eigenschaften, die immer mehr vom Arbeitnehmer verlangt werden. Analphabeten sind hierzu nicht in der Lage (vgl. Bertau 1998/2000, S. 28ff; Bock 1993, S. 24ff; Davids 1999, S. 2137ff; Erbs 2000, S. 14ff; Tröster 2000, S. 12ff;).

Daraus ergibt sich für die betroffenen Analphabeten, dass sie nur einfache, sich wiederholende Arbeiten bewältigen können. Diese Tätigkeiten wiederum sind am ehesten dazu prädestiniert, durch Automatisierung in der Wirtschaft wegrationalisiert zu werden. Die Arbeitswelt verlangt aber durch ihre Schnelligkeit die Fähigkeit, Veränderungen annehmen und umsetzen zu können, und dies auch auf einfachstem Anspruchsniveau. Elektronische Kommunikationsmittel wie Internet oder Handy mit SMS können sie nicht nutzen, weder beruflich noch privat. Und dies, auch wenn gerade bei SMS und Mails Fehler mittlerweile geduldet, ja fast alltäglich sind. Die schnelle Übermittlung hat Priorität in der Arbeitswelt. Sie verlieren den zeitlichen Vorsprung ihrer Kollegen. Eine Arbeitsplatzsuche per Internet ist kaum möglich. Vom Arbeitnehmer, auch von NFQ, werden demnach „Wechselkompetenzen“ verlangt, um zu bestehen. Vielfältige Kompetenzen, die sich wechselnden Situationen anpassen können. Fachwissen wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Analphabeten können diesen Wechseln aber nur schwer folgen. Sie

brauchen eine vertraute Umgebung, vertraute Tätigkeiten, vertraute Ansprechpartner und Stabilität. Vor dem Hintergrund einer schwachen Identität, eines schwachen Selbstbewusstseins und fehlender Grundbildung sind sie sozial ausgegrenzt. Es besteht ein hohes Arbeitsplatzrisiko, gleichbedeutend mit einer Existenzbedrohung durch Arbeitslosigkeit.

Die Verfasserin möchte im Folgenden auf zwei Sichtweisen des Problems Analphabetismus zu sprechen kommen, einmal das immer wieder eingeforderte Recht auf Bildung für alle und die Frage, was diese Bildung die Sozialgemeinschaft/ den Staat kosten kann.

Die folgende Darstellung ist eine Modellrechnung der Verfasserin, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Das Ziel dieser Darstellung ist unter volkswirtschaftlicher Perspektive eine Kostengegenüberstellung von langfristiger Arbeitslosenunterstützung bzw. Sozialhilfe zu Integrationsmaßnahmen mit anschließender Eingliederung in den Arbeitsmarkt nach erfolgreicher Grundbildung.

Eine Arbeitslosengeldzahlung ist unter anderem daran gebunden, dass der Antragsteller einer 12-monatigen sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit nachgegangen ist, die nicht mit einem Kalenderjahr identisch sein muss. Für das Fallbeispiel gilt diese Voraussetzung zur Vereinfachung der Zahlen als gegeben. Weitere Bedingungen und Variablen wie z. B. zusätzliches Einkommen, Zahl und Alter der Kinder, Steuerklasse usw., die die Leistungszahlung und Leistungshöhe beeinflussen, werden hier nicht weiter detailliert aufgeführt. Grundlegender Gedanke ist die Verminderung bzw. Vermeidung jeglicher Zahlungen wie Arbeitslosengeld und Sozialhilfe durch Ausbildung für alle und eine nachfolgende Integration in den Beruf.

Bei der Berechnung des Arbeitslosengeldes, bzw. der Arbeitslosenhilfe werden die Bruttolöhne  $\cdot$  Steuer und

Sozialversicherung (ca. 22 %) der letzten zwölf sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsmonate als Bemessungsgrundlage zu Grunde gelegt. Die maximale Gehaltshöhe wird an der Sozialversicherungsbemessungsgrenze festgemacht, die derzeit nach Auskunft des Finanzamtes Bielefeld bei DM 8.700 im Monat liegt. Kinderlose Arbeitslose erhalten 60 %, Mütter oder Väter 67 % des Jahresnettolohns umgerechnet auf eine Woche als Arbeitslosengeld. Die Dauer der Zahlung des Arbeitslosengeldes ist gestaffelt davon abhängig, wie lange der Arbeitnehmer in den letzten sieben Jahren versicherungspflichtig gearbeitet hat (vgl. Merkblatt für Arbeitslose. Bundesanstalt für Arbeit, April 2001).

In der Modellrechnung erhält ein arbeitsloser, ungelernter Bauarbeiter, 33 Jahre mit einem Bruttostundenlohn von DM 24 monatliches Arbeitslosengeld in Höhe von DM 1805.<sup>17</sup> Dies entspricht einer jährlichen, staatlichen Belastung von DM 21.660. Gleitet er in die Sozialhilfe entsteht eine volkswirtschaftliche monatliche Belastung von DM 1627, jährlich DM 19.524.

Der Sozialhilfeempfänger leistet somit keinen volkswirtschaftlich eigenständigen Beitrag. Haben die Betroffenen Familie zu versorgen, so erhöhen sich die Beträge pro zu versorgendem Mitglied um den Familienzuschlag. Des weiteren sind Pauschalen für Kleidung, Schulgeld für Kinder etc. und eine Inflationsrate mit einzubeziehen, die an dieser Stelle nicht in DM/Euro beziffert werden können. Bei der Annahme, dass ein arbeitsloser 33 Jahre alter Analphabet kaum Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz hat, ergibt sich, dass er mindestens noch 30 Jahre Sozialhilfe beziehen müsste. Dieser Tatbestand entspräche einer volkswirtschaftlichen Belastung von ungefähr DM 600.000 (Angaben gemäß telefonischer Auskunft des Sozialamtes Rheda-Wiedenbrück und Arbeitsamt Bielefeld; Lose Blattsammlung vom Sozialamt Rheda-Wiedenbrück. Änderungen der Regelsätze Sozialhilfe nach § 22 Bundessozialhilfegesetz - BSHG).

---

<sup>17</sup> Die detaillierte Modellrechnung ist dem Anhang der Anlage 10 zu entnehmen.

Dem gegenüber stehen Kosten von derzeit monatlich ca. DM 3.000 die für Förderlehrgänge wie in den Senne Werkstätten anfallen. Im Jahr belaufen sich die Kosten auf DM 36.000, bei einer Dauer von drei Jahren fallen z.B. DM 108.000 an. Dies ist ein Kostenaufwand unter der Annahme, dass keine körperliche/geistige Behinderung vorliegt, die eine intensivere und kostenträchtigere Betreuung notwendig machen würde. Unter der Voraussetzung, dass die Teilnehmer im Anschluss an die Maßnahmen wieder in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden können, wäre dies auf den ersten Blick eine Kostenersparnis von ungefähr DM 500 000 pro Person und ein eigener volkswirtschaftlich geleisteter Beitrag. Da nach Aussagen des Arbeitsamtes Bielefeld eine volle Eingliederung nicht immer gegeben ist, wird diese Zahl unter Vorbehalt zu betrachten sein.

Eine andere Möglichkeit, die auch im Rahmen von Sofortprogrammen und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen praktiziert wird, ist die Verknüpfung von betrieblicher Qualifizierung und Trainingsmaßnahmen in Verbindung mit zeitlich begrenzten staatlichen Lohnzuschüssen. Diese können je nach Förderprogramm und Gesetzesgrundlage unterschiedlich ausfallen, bis hin zur 100 %igen Auszahlung des Arbeitsentgeldes plus Sachkostenzuschuss für das Qualifizierungsprogramm. Geht man von einer 100% igen Bezuschussung durch den Staat aus, ergibt sich bezogen auf das Beispiel eine finanzielle jährliche Belastung von DM 46.556.<sup>18</sup>

Trotz finanzieller Unterstützung scheint eine betriebliche Bereitschaft zur Einstellung von NFQ-Personal nur sehr schwach vorhanden zu sein. Dieser Aspekt ist vermutlich darin zu begründen, dass der finanzielle Anreiz für Unternehmen nicht vorhanden ist, weil die Dauer der Unterstützung je nach Maßnahme oft nur auf ein Jahr begrenzt ist. Hinzu kommt wahrscheinlich die Scheu, dass aus wiederholten

---

<sup>18</sup> Siehe Anhang: Anlage 10 - Modellrechnung

Zeitverträgen Kettenverträge werden könnten, die rechtlich ein unbefristetes Arbeitsverhältnis zur Folge hätten.

Es stellt sich die Frage, wie Unternehmen aktiviert werden können, um nicht nur den Wirtschaftlichkeitsgedanken im Vordergrund zu haben. Offensichtlich ist es erheblich einfacher für Betriebe, einen Geldbetrag einer charitativen Institution zu spenden oder eine Strafe von DM 200 pro unbesetztem Pflichtarbeitsplatz für Behinderte nach § 48 zu zahlen, als einen Arbeitsplatz mit einem weniger profitbringenden Arbeitnehmer zu besetzen (vgl. Schwerbehindertengesetz SchwbG 5 Stand: 6/00). Hinzu kommt, dass viele Betriebe ihr produzierendes Gewerbe ins Ausland verlegen, um dort die noch billigeren Arbeitskräfte zu nutzen, um noch kostengünstiger zu produzieren, ganz gleich ob mit Arbeitsfach- oder Hilfskräften. Somit schwinden immer mehr Hilfstätigkeiten, die Analphabeten eine Chance auf dem Arbeitsmarkt bieten könnten. Statt dessen wird eine "Schattenwirtschaft" produziert.

Obwohl der Eindruck entsteht, dass für viele Betriebe offensichtlich nicht der humane Aspekt, sondern eher der Wirtschaftlichkeitsfaktor im Vordergrund steht, sollte eine andere Perspektive nicht unerwähnt bleiben. Es kann auch nicht sein, dass Unternehmen in eine "gesamtwirtschaftliche Pflicht" genommen werden. Es stellt sich vielmehr die Frage, wessen Aufgabe es ist, Gruppen wie Analphabeten zu resozialisieren. Ist es nicht der Staat, der den Bürger über das Recht auf Bildung für alle, dazu befähigen sollte, mit der notwendigen Grundbildung die Chance zu erhalten, einer Berufstätigkeit nachgehen zu können? Muss nicht vielmehr darüber nachgedacht werden, was getan werden muss, damit es erst gar nicht so weit kommt und damit die Kostenfrage nicht vordergründig wird? Allein die Tatsache, dass Menschen unser Bildungssystem besucht haben, über keinen Abschluss verfügen und teilweise sogar erst viel zu spät auffallen, müsste den Staat doch hellhörig machen und präventiv werden lassen. Interessant wäre vielleicht einmal dem Gedanken nachzugehen, ob zwischen Analphabetismus und einem hohen Intelligenzquotienten eine Relation

besteht. Ganz gleich welcher Grundgedanke einer Prävention als Basis dient, unter Kosten/Nutzen Perspektive wären vorbeugende volkswirtschaftliche Ausgaben Investitionen in die Zukunft, für den Mensch und für den Faktor Arbeit.

Zurückkommend auf die exemplarische Rechnung, ist der Verfasserin bewusst, dass diese idealtypische Betrachtungsweise lediglich Modellcharakter aufweist und einer weiteren Verfeinerung bedarf. Es liegt auf der Hand, dass bei Analphabeten je nach Grad der Lernbeeinträchtigung, dreijährige Maßnahmen nicht immer ausreichen, um sie langfristig in den Arbeitsmarkt zu integrieren, so dass sie bestehen können. Bis auf die Maßnahmen des § 48 BBiG scheinen alle anderen zwar auch NFQ zu betreffen, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit keine Analphabeten. Denn diese sind nicht in der Lage, in einer relativ kurzen, vom Staat vorgegebenen Zeit, die nötigen Erfolge nachzuweisen, um die Maßnahmen wirtschaftlich zu rechtfertigen. Je nach Eintrittsalter in die Projekte, liegt eine lange Zeit des Nichtlernens, der Demotivation hinter den Betroffenen. Ebenso fehlt ihnen oft, wie schon im Projekt der Senne Werkstätten Bielefeld beschrieben, jegliche Art der Tageseinteilung. Nicht selten haben sie die Fähigkeit verloren bzw. nie besessen, in einer Gruppe mit allen gruppenspezifischen Prozessen zu arbeiten. Um Vertrauen in sich und die eigenen Fähigkeiten zu stärken und eigene Kompetenzen zu entwickeln, ist vermutlich eine längere Zeitspanne einzuplanen. Lediglich bei den Senne Werkstätten und den Berufsbildungswerken scheint der ganzheitliche Aspekt und auch die längere Zeitspanne stärker gewährleistet zu sein. Alle anderen Maßnahmen leiden nach Ansicht der Verfasserin unter einer zu kurzen Zeitvorgabe. Daraus resultiert wahrscheinlich, dass entweder nur die Teilnehmer aus dem oberen Leistungssegment die "zweite Chance" erfolgreich nutzen können. Gleichfalls bedeutet dies eine Selektion nach Erfolgsaussichten seitens der Arbeitsämter. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was mit den Betroffenen geschieht, die keine "zweite Chance" erfahren oder etwa über 25 Jahre alt sind und ebenfalls

nicht mehr als förderwürdig gelten? Ist ihr Berufsweg schon vorgezeichnet? Das Projekt Gilgamesch belegt diesen Gedanken. Denn gerade an dem Scheidepunkt des Durchfallens bei Prüfungen, setzte die Projektidee an. Einmal mit dem Auffangen der Betroffenen bei nicht bestandenen Tests und andererseits mit der ungewöhnlichen Herangehensweise an die Alphabetisierung über Mündlichkeit. Es zeigt sich, dass das angestrebte Motto " Bildung für alle" nicht vollständig zutrifft.

Eine noch nicht genannte, aber viel genutzte Bildungsmöglichkeit für Analphabeten ist der Besuch von Volkshochschulkursen. Es ist anzunehmen, dass die üblichen angebotenen Kurse den Anforderungen einer Grundbildung nicht nachkommen. Meistens findet lediglich eine Alphabetisierung statt. Seitens der Träger müsste hier ein Umdenken in Richtung ganzheitliche Grundbildung, besonders im Hinblick auf personale und soziale Kompetenzen beginnen. Das wiederum würde eine Wegorientierung vom herkömmlichen Lehrer als reiner Wissensvermittler bedeuten. Gefordert sind Personen, die sich auf einen Dialog, auf einen Perspektivenwechsel einlassen können. Gefragt sind Menschen, die sich mit ihrer eigenen Lernbiografie auseinandersetzen, die bereit sind, Automatismen zu durchbrechen und sich selbst auch in die Rolle des Lernenden begeben können.

Aufzugreifen wäre an dieser Stelle auch noch einmal der Gedanke der modularen Teilqualifizierungen, die gebündelt ein abgeschlossenes Berufsbild ergeben können. In Anlehnung an die Förderlehrgänge der Senne Werkstätten wäre es vorstellbar, dass nach einzelnen Abschnitten, nicht nur Teilnahmebescheinigungen ausgestellt, sondern dass erbrachte Leistungen in einem Kompetenznachweis festgehalten würden. Diese müssten nicht nur innerbetriebliche Akzeptanz erfahren, sondern auch beim Ausscheiden für andere Betriebe gleiche Gültigkeit und formale Akzeptanz besitzen. Von Vorteil wäre eine klare Trennung zwischen praktischen und schriftlichen Bereichen, die auch im Prüfungsverfahren unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, so

dass jeder Teilnehmer eine solche Modulqualifikation erhalten kann, in gewisser Weise, wenn auch auf sehr niedrigem Leistungsniveau, eine Umsetzung des Mottos "Bildung für alle".

Alle vorher genannten Ausführungen und in Kapitel 5 angeführten Modelle belegen einen eindeutigen Bedarf an Kooperationen und Netzwerkbildung zwischen Arbeitsämtern, Bildungsträgern und Betrieben in Verbindung mit Lernberatung auf allen Ebenen mit dem Ziel einer Integration von Analphabeten in den Arbeitsmarkt. Alle Beteiligten müssen aus unterschiedlichen Perspektiven für die mehrfach in dieser Arbeit genannte Persönlichkeitsstruktur von Analphabeten sensibilisiert werden. Durch einen Perspektivenwechsel und einem Sich-Einlassen auf eine Ebene, die für viele Menschen als selbstverständliche Voraussetzung gilt, könnte in kleinen Schritten über eine Reduktion von Informationen, viel Zeit und dem Einsatz flexibler Methoden Analphabeten eine "zweite Chance" gegeben werden, anerkannte Kompetenzen für sich und für einen Arbeitgeber zu entwickeln. Insbesondere unter dem Aspekt, dass heute gefragte Kompetenzen morgen Basisvoraussetzung sein könnten. Wäre es vorstellbar, dass bei gleichem Aufwand, jedoch präventiv in einem jüngeren Lebensalter die zeitliche Intensität geringer ausfallen würde und die Erfolgsquote höher ausfiel?

Durch vermehrte Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationen und Netzwerkbildungen zwischen Arbeitsämtern, Betrieben und Bildungsträgern mit dem Ziel einer stärkeren Sensibilisierung der Bevölkerung kann die "zweite Chance " eine Perspektive erhalten. Angefangen von der Thematisierung Analphabetismus in der TV Serie "Gute Zeiten- Schlechte Zeiten" zu einer stark frequentierten Zeit, thematisierte Spielfilme über die Verfassung eines Romans "Der Vorleser" bis zu einer Werbekampagne der Werbeagentur Grey, die eine breite Bevölkerungsschicht in den Serienpausen erreicht. Am 08.09.2001 ist das Phänomen über den Weltalphabetisierungstag noch einmal der Öffentlichkeit vor Augen geführt worden. Der

Bundesverband Alphabetisierung bemüht sich seit Jahren, Analphabeten eine Plattform zu verschaffen, auf der sie sich bewegen können. Für seine bundesdeutschen Verdienste wurde ihm von der UNESCO 2001 der König-Sejong Preis verliehen.

Es wäre wünschenswert, wenn all die Bemühungen wie Netzerkennung, vermehrte Grundbildung, Öffentlichkeitsarbeit des Bundesverbandes der Alphabetisierung alle Beteiligten derart sensibilisieren und aktivieren könnten, dass Analphabeten tatsächlich eine "Zweite Chance" erhalten, um die Kompetenzen zu entwickeln, die ihnen ihre Existenz sichern können. Die "zweite Chance" bietet die Möglichkeit, den wirtschaftlichen und humanen Aspekt zu berücksichtigen. Durch den Wegfall oder eine Verminderung von staatlichen Zahlungen an Analphabeten würde seitens der Betroffenen ein eigener volkswirtschaftlicher Beitrag geleistet und langfristig eine Entlastung des Gesamthaushaltes erreicht werden. Aus humanitärem Blickwinkel würde die "zweite Chance" das einleitende Gleichnis entkräften, *denn das, was sie haben, würde ihnen nicht genommen. Sie erhielten eine neue Chance es zu behalten und sogar auszubauen.*

### **Verwendete Literatur:**

**ALFA-Rundbrief** Nr. 25 1994.

**Antoni, H.:** Computergestützter und berufsorientierter Sprachkurs für ausländische Arbeitnehmer in der Metall- und Stahlindustrie. In: Kühn, G. (Hrsg.): Computergestütztes Deutschlernen von Ausländern für die Berufs- und Arbeitswelt. Bielefeld 1998. S. 59-65.

**Bertau, M. C.:** Grundbildung – Bildung für Arbeit. In: Tröster, M. (Hrsg.): DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000. S.28-39.

**Bertau, M. C.:** Das Projekt "Gilgamesch". In: Tröster, M. (Hrsg.); DIE-Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000. S. 79-85.

**Betz, D.; Breuninger, H.:** Teufelskreis Lernstörungen, Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 2. überarb. Aufl. München-Weinheim 1987.

**Bildungskommission NRW:** Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied-Kriftel-Berlin 1995.

**bmb+f:** (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. 4. unveränderte Aufl. Bonn 2001.

**bmb+f:** (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn. S.107.

**bmb+f:** (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.); **BIBB** (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.); **Bundesanstalt für Arbeit** (Hrsg.); Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (**INBAS**) (Hrsg.); Neue Wege zum Berufsabschluss. Bonn-Berlin-Nürnberg- Frankfurt/Main 1999.

**Blaschke, D.:** Problemhintergrund der Verbleibs- und Wirkungsforschung bei Behinderten und bei anderen Zielgruppen der Arbeitsmarktpolitik. In: Niehaus, M. (Hrsg.); Montade, L. (Hrsg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt/Main 1997. S. 131-143.

**Bock, K.; Timmermann, D. (Hrsg.):** Der 2. Berufsbildungsweg – Kriterien für die Gestaltung von Berufsbildungsangeboten für nicht formal qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie. Frankfurt/Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien 1993.

**Brinkmann, C. (Hrsg.); Schober, K. (Hrsg.); Reyther, L.:** Festschrift für ungelernete Jugendliche: Zur veränderten Sozialstruktur und Genese einer Problemgruppe. Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit im Zeichen des Strukturwandels. Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt. Nürnberg 1992. S. 71-107.

**Buck, G.:** Zusammenfassende Anmerkungen zur aktuellen Situation, zu Problemen und Tendenzen. In: Stark, W. (Hrsg.); Fitzner, T. (Hrsg.); Schubert, Ch.(Hrsg.): Jugendberufshilfe im Dilemma. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1999.

**Bundesanstalt für Arbeit. Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen.** Daten zum Arbeitsmarkt. Monatsübersichten Oktober 2000.

**Bundesanstalt für Arbeit:** Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Nürnberg 1997.

**Bundesanstalt für Arbeit:** Merkblatt für Arbeitslose und Merkblatt für Arbeitslosenhilfe. April 2001.

**Dauids, S.:** Qualifizierungspotentiale von jungen Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss - ein Aufgabenfeld für die Personalentwicklung. In: Informationen für Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg-Berlin 1999. Nr. 25. S. 2137-2142.

**de Clerk, M.:** Wo ein Wille ist. In: UNESCO Kurier Bonn-Wien-Genf. 2/1984. S. 9-11.

**Decroll, F.:** Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Decroll, F. (Hrsg.); Müller, U. (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main 1981. S. 29-40.

**Degenhardt, S.:** Lesen hilft Leben. In: Neue Westfälische Zeitung. Nr. 208. 07.09.2001.

**DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:** Materialien für Erwachsenenbildung. Alphabetisierung, Elementarbildung, Stand und Perspektiven. DIE Frankfurt/Main 1996.

**Döbert-Nauert, M.:** Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. - Pädagogische Arbeitsstelle Bonn- Frankfurt/Main 1985.

**Döbert, M.:** BASIC POWER. Vortrag über das Sokrates Projekt BASIC im Rahmen der Veranstaltung: „Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen“. ExpertInnen-treff. 18.-20. November 1998. Hofbieber bei Fulda.

**Döbert, M.:** BASIC – Berufsorientierte Grundbildung in der Alphabetisierung. In: ALFA-FORUM 42/1999. S. 12f.

**Döbert, M.; Hubertus, P.:** Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e.V.: Münster 2000.

**Erbs, M.:** Junge Erwachsene mit Defiziten in der Grundbildung. In: ALFA-FORUM 44/2000. S. 14-16.

**Erpenbeck, J.; Heyse, V.:** Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999.

**Freire, P.:** Pädagogik der Unterdrückten - Bildung als Praxis der Freiheit - . Reinbeck bei Hamburg 1973/1998.

**Freire, P.:** Paulo Freire Kooperation. <http://home.t-online.de/home/ol.pfk/paulof>. 15.02.00.

**Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.); Pfirrmann, M. (Hrsg.):** Soziale und perso-nale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Frankfurt/Main 1993.

**Giese, H. W.:** Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Studie für die UNESCO (Paris). Universität Oldenburg. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung 1986.

**Groh, G.; Schroer, V.:** Sicher zur Industriekauffrau zum Industriekaufmann. 36. Aufl. Rinteln 2000.

**Gudjons, H.:** Pädagogisches Grundwissen. 5. durchgesehene und ergänzte Aufl. Bad Heilbrunn 1997.

**Hubertus, P.:** Schreiben mit funktionalen Analphabeten in der Erwachsenenbildung. In: Stark, W.; Fitzner, T.; Schubert, Ch. (Hrsg.): Wer schreibt-der bleibt. Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Stuttgart 1998. S. 133-149.

**Informationen Nr.6** Alphabetisierung International 1988. S. 17ff

**Jülicher, P.:** Arbeitsforderung – Berufsausbildung immer wichtiger. In: Bundesarbeitsblatt. Heft Nr. 6. Stuttgart 1997. S. 11-14.

**Kamper, G.:** Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Weinheim 1987. Band 1 und Band 2.

**Kamper, G.:** Analphabet/innen oder Illiterate. In: Tippelt, R.: Handbuch der Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. überarb. und aktualisierte Aufl.- Opladen 1999. S. 626-635.

**Knauf, H.:** Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzeptes. In: Das Hochschulwesen 2/2001. S. 45-50

**Kretschmann, R.:** Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart-Berlin-Köln 1990.

**Kugemann, W. F.:** Lerntechniken für Erwachsene. überarb. Ausgabe. Hamburg 1972/1997.

**Lenhart, V.; Maier, M.:** Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, R.: Handbuch der Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen 1999. S. 536-553.

**Lerch, A.:** Qualifizierung ausländischer Arbeitnehmer durch innerbetriebliche Vermittlung der Lesefähigkeit. In: ALFA-Rundbrief Nr. 25 1994. S. 14-16.

**Matzke, P.:** Funktionaler Analphabetismus in USA. Minerva Publikation München 1982.

**May, P.:** Müssen Kinder beim Schriftspracherwerb scheitern? In: Sandhaas B.; Schneck, P.: Lesen/Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlass des internationalen Alphabetisierungsjahres. Bregenz 1990. Österreichische UNESCO Kommission. Wien und die Deutsche UNESCO Kommission Bonn 1991. S. 137-146.

**Myrtz, B.:** Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten. In: ALFA-FORUM 44/2000. S. 11-13.

**Niesper, E.:** Das Lesen fördern – aber das Schreiben nicht vergessen. In: ALFA-FORUM 43/2000. S. 14ff.

**Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).** Statistics Canada. Organisation für Economic Co-operation and Development. Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris and Minister of Industry. Canada 1995.

**Piaget, J.:** Assimilation und Akkommodation. In: Hermanns, A.: Uni-Training Erziehungswissenschaft. Zentrale Themen. 1. Aufl. Stuttgart-Dresden 1995. S. 94-99.

**Sandhaas, B.; Schneck, P.:** Lesen/Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlass des internationalen Alphabetisierungsjahres. Bregenz 1990. Österreichische UNESCO Kommission. Wien und die Deutsche UNESCO Kommission Bonn 1991.

**Sattelberger, T. (Hrsg.):** Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. 3. Aufl. Wiesbaden 1995.

**Senne Werkstätten Bielefeld:** Konzeption der Förderlehrgänge in den Sennwerkstätten. Stand 18.05.2000.

**Seifert, J. W.:** Moderation & Kommunikation. Veränderte Aufl. Offenbach 1999.

**Stark,W. (Hrsg.); Fitzner,T. (Hrsg.); Schubert.Ch. (Hrsg.):** Wer schreibt der bleibt. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1988.

**Stark,W. (Hrsg.); Fitzner,T. (Hrsg.); Schubert. Ch. (Hrsg):** Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1999.

**Stark,W. (Hrsg.); Fitzner,T. (Hrsg.); Schubert. Ch. (Hrsg):** Jugendberufshilfe im Dilemma. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1999.

**Süssmuth, R.:** Angst und neue Hoffnung. Rede vor dem 4. Weltkongreß des Internationalen Rates für Erwachsenenbildung in Bangkok. 08.-18.01.1990. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn- Frankfurt/Main 1990.

**Tröster, M:** AlphabetisierungGrundbildungGrundqualifikation. In: Informationsdienst des DIE-Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET)“ II/99.

**Tröster, M. (Hrsg.):** DIE-Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000.

UNESCO Kurier. Bonn-Wien-Genf 2/1984.

UNESCO. Eine alphabetisierte Welt. Genf 1990.

UNESCO Bericht 4/1997.

**Weltbildungsbericht** 1995. UNESCO Bonn 1996.

**Wittwer, W. (Hrsg.):** Berufliche Bildung im Wandel: Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. Weinheim-Basel 1992.

### **Internet-Quellen:**

<http://www.arbeitsamt.de/Referat IIIa4> Blatt 34. März 2000; Blatt 41. Oktober 2000.

SOKRATES II. In: <http://www.KMK.org/pad/sokrates2/info-site.htm>. PAD 12.02.01.

**Bertau, M. C.:** Projekt: Gilgamesch:in: <http://www.zb.mvhs.de/projekte/projekt2.ht> - Sprechwissenschaft und Psycho-linguistik an der LMU-München.[www.psycholinguistik.uni-muenchen.de](http://www.psycholinguistik.uni-muenchen.de). Stand 1998. Projekt Gilgamesch.

**SPIEGEL ONLINE** 24.11.2000

<http://www.spiegel.de/wissemenschaft/0,1518,104745.html>. 24. November 2000: Medizinisch ist Lesen nicht möglich. Deutsche Forscher: Menschliche Gehirnstruktur könnte bald entschlüsselt sein.

### **Lexika - Nachschlagewerke:**

**DUDEN** – Das Fremdwörterbuch. 5. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Mannheim 1990. S. 58; S. 333.

**Gabler-Wirtschafts-Lexikon.** 13. vollständig überarb. Aufl. Wiesbaden 1994. S. 406. S. 2939.

**Grimm, W.; Weber, D.:** Steuertips für Angestellte. Mannheim. Einkommensteuertabellen Grundtarif 1998. S. 6 (5). Februar 1998. Oktober 1999.

**Köck, P.; Ott, H.:** Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Donauwörth 1976/1997. S. 437ff. S. 577ff.

**Langenscheidt** Großes Schulwörterbuch Latein/Deutsch. Berlin-München 2001. S. 598.

**Schwerbehindertengesetz:** Text und Verordnungen. Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Hauptfürsorgestellen. Münster. Landschaftsverband Westfalen-Lippe. Stand Oktober 2000. S.16ff.

**The Oxford Companion to the English Language:** Oxford-New York 1992. S. 488f.

**UNESCO Publishing & Bernan Press** 1997. o.O.

**Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft** vom 17. Dezember 1984: (BGBl. I S. 1599 vom 22. Dezember 1984) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. September 1985 (BGBl. I S. 1905 vom 18. September 1985). Bielefeld.

**Zimbardo, P. G.; Hoppe-Graff, S. (Hrsg.); Keller, B.(Hrsg.):** Psychologie. 5. neu übersetzte und bearb. Aufl. Berlin-Heidelberg-New York-London-Paris-Tokyo-Hong Kong-Barcelona-Budapest 1992. S. 336. S. 605.

### **Lose Blattsammlungen:**

**Bundesanstalt für Arbeit . Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.** Referat IIIa4 Blatt 34. März 2001; Blatt 41. Oktober 2000. Einzelausdrucke von der Pressestelle des Arbeitsamtes Bielefeld.

Bundesanstalt für Arbeit. Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen  
**Arbeitsamt Bezirk. Bielefeld. St5b1.O; st4b3. November 2000. Blatt I.11; I.27; I.33; I.35.**Einzelausdruck von der Pressestelle des Arbeitsamtes Bielefeld.

**Döbert, M.:** o.J.- o.O. (Info-Blätter)

**Kolping Berufsbildungswerk Brakel:** Lose Blattsammlung und Broschüre. o.J.-o.O.

**Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung:** Die Bundesregierung: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe "Aus und Weiterbildung". Bonn 1999. S. 9f.

**UNESCO AKTUELL:** Pressemitteilung der deutschen UNESCO-Kommission. Bonn 20.Juli 2001. Nr. 29/2001.

### **CD – ROM:**

**DIE-Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.):** TAGG. SOKRATES Projekt. Trainingsmodul zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals von Personen mit geringer Grundbildung (TAGG). Frankfurt/Main 2000.

### **Telefonate:**

**Arbeitsamt Bielefeld.** Abteilung Berufliche Rehabilitation.

**Arbeitsamt Gütersloh.** Abteilung Berufliche Rehabilitation.

**Bauunternehmen Mestekemper.** Rheda–Wiedenbrück.

**Kreiswehrrersatzamt Herford.**

## **Anhang:**

*(in \*.pdf-Version nicht vollständig)*

**Anlage 1 :** Definitionenmatrix

**Anlage 2 :** Kriterienmatrix - Fördermaßnahmen

**(Anlage 3 :** Personalbogen der Firma Bertelsmann)

**(Anlage 4 :** Arbeitsamt Online - ais - Suchen. Arbeitgeber Informationsservice)

**(Anlage 5 :** IHK - Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld.  
Vom BBA verabschiedete 48er-Rechtsvorschriften (Loses Blatt.  
ohne Quelle). )

**(Anlage 6 :** 2-jährige Ausbildungsberufe (§§ 48; 25 BBiG). Lose Kopie.  
- o.J. - o.O. - ohne Quelle)

**(Anlage 7 :** Bundesweit tätige Institutionen und Vereine, die auf unterschiedlichen Ebenen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung/Grundqualifikation tätig sind.  
Quelle: **DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung**  
(Hrsg.): TAGG SOKRATES Projekt. Trainingsmodul zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals von Personen mit geringer Grundbildung (TAGG). Frankfurt/Main 2000.  
CD-ROM. file:///D:/deutsch/inhalt/zweig51/html.)

**(Anlage 8 :** Muster der Senne Werkstätten Bielefeld für:  
Berufsfelder der Lehrgänge und dem 3 Phasenmodell für Elektroberufe.  
Quelle: Kopie der Konzeption Förderlehrgänge Senne Werkstätten/Beckhof. Stand 18.05.00 und Kopie eines Musterteilnahmezertifikates. Quelle: ebenda.)

**(Anlage 9 :** Muster eines Werbeplakates der Werbeagentur Grey)

**Anlage 10:** Modellrechnung Kapitel 6

## Anlage 1

Autor	Merkmale Kompetenzen	Perspektive	Definierte Auswirkungen	Anmerkungen
UNESCO/alt	kann einfache Texte aus Alltag nicht lesen/schreiben/verstehen	Gesellschaft Kultur Individuum		<i>keine Differenzierung, nach Grad, Kommunikation eingeschränkt, keine Selbstbestimmung</i>
UNESCO/neu	unfähig Aktivitäten auszuüben wie Lesen/Schreiben/Rechnen	Gesellschaft Kultur Individuum	Unfähig Aktivitäten auszuüben, bei denen Lesen/Rechnen/Schreiben im Interesse eines Funktionierens seiner Gruppe und Gemeinschaft notwendig sind, um Kulturtechnik für eigene Entwicklung und Gemeinschaft zu nutzen	<i>Bezug zu Verstehen fehlt, keine Differenzierung nach Grad, Kommunikation eingeschränkt, keine Selbstbestimmung</i>
BMBF 1995	unzureichende Grundqualifikationen (Verwenden von Gedrucktem und Geschriebenem)	Gesellschaft Individuum	Durch unzureichende Grundqualifikationen kein Zutreten in Gesellschaft, und kein Erreichen eigener Ziele möglich	<i>keine Differenzierung nach Grad, Bezug zu Verstehen fehlt, was heißt "Verwenden", Kommunikation eingeschränkt, keine Selbstbestimmung</i>
Decroll 1981	Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderung an die Beherrschung von Schriftsprache	Gesellschaft Arbeitswelt/Wirtschaft	Keine Teilnahme an Kommunikation in Arbeits- und Lebensbereichen	<i>keine Differenzierung nach Grad, keine Selbstbestimmung</i>
Freire 1973/1998	fehlende Bewusstseinsbildung für sich selbst, ihre Lebenssituation und ihre Umwelt	Gesellschaft, Individuum, Politik, ganzheitlich	durch Mangel kein Dialog möglich, keine Freiheit, kein Einfluss auf die Welt, Sprache als Werkzeug des Denkens aus mangelndem Verständnis kaum einsetzbar, eingegrenzter Wortschatz, fehlende Wahrnehmung	<i>keine Differenzierung nach Grad, weder Lesen/Schreiben/Verstehen erwähnt, keine Selbstbestimmung</i>
Kamper 1987	fehlende Lese-/Schreibfähigkeit, fehlende elementare Fähigkeiten	Gesellschaft Individuum	Kommunikations- und Lernstörungen, fehlende Möglichkeit abstrakt und kritisch zu denken, Sprache als Werkzeug des Denkens schwach einsetzbar	<i>keine Differenzierung nach Grad, Verstehen fehlt, Kommunikation eingeschränkt, keine Selbstbestimmung</i>
Tröster 1999	weder Schreiben noch Lesen, mühsam einfache Texte lesen, aber nicht schreiben, relativ gut lesen, aber Probleme beim Schreiben	Individuum	Vermeiden von Schreibsituationen	<i>Verstehen fehlt, Kommunikation eingeschränkt, keine Selbstbestimmung</i>
die Verfasserin (10/2001)	<i>je nach Grad der Beeinträchtigung nicht in der Lage, Worte, Sätze oder einen kurzen, einfachen Text aus dem Alltag zu lesen, zu schreiben und sinnerfassend zu verstehen. Die Kommunikationsmöglichkeiten sind eingeschränkt. Eine Selbstbestimmung ist nicht bzw. erschwert möglich.</i>	Gesellschaft Kultur Individuum	<i>Vermeiden von Lese- und Schreibsituationen, Kommunikation eingeschränkt, keine Selbstbestimmung</i>	

*Anmerkungen der Verfasserin sind kursiv geschrieben.*

## Anlage 2

Kriterien	Teilqualifikation / Modulsystem Modellversuch	Senne Werkstatt	Kolpingwerk Brakel	Projekt Gilgamesch	Projekt BASIC POWER	Netzwerk Grundqualifikation	Hoesch
Ansprechpartner	Berufsberatung Arbeitsamt Abt. Rehabilitation	Berufsberatung Arbeitsamt Abt. Rehabilitation	Berufsberatung Arbeitsamt Abt. Rehabilitation	Volkshochschule München, Universität München-Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik	Volkshochschule Bielefeld, VHS Bildungswerk NRW e.V.	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung	Firma Hoesch, Hohenlimburg, Personalabteilung, Herr Antoni
Zielgruppe	lernbeeinträchtigte Jugendliche/junge Erwachsene ohne Berufsabschluss nach § 48BBiG	lernbeeinträchtigte Jugendliche/junge Erwachsene ohne Berufsabschluss nach § 48BBiG An- und Ungelernte	lernbeeinträchtigte Jugendliche/junge Erwachsene ohne Berufsabschluss nach § 48BBiG An- und Ungelernte	Jugendliche, die "zweite Bildungschance" wahrnehmen wollen und an Aufnahmetest scheitern, die Hauptschulabschluss anstreben, um eine Ausbildung zu beginnen	bildungsbenachteiligte Personen, insbesondere funktionale Analphabeten	Lehrpersonal für Bildungsbenachteiligte	Türkische Mitarbeiter des Stahlunternehmens, die schwach lesen konnten
Projektidee/Konzept	Teilnehmer erhalten Arbeitsplatz kombiniert mit begleitender Qualifizierung mit dem Ziel eines Berufsabschlusses, keine finanziellen Einbuße während Lernprozess	berufsvorbereitende Förderlehrgänge zur Integration in den Arbeitsmarkt, eventuell Übergang zur Ausbildung als "zweite Chance", Betriebspraktika, enge Kooperation zu Betrieben	berufsvorbereitende Förderlehrgänge zur Integration in den Arbeitsmarkt, Erstausbildung nach § 48 BBiG als Werker/ Helfer, Erstausbildung nach § 25 BBiG, Betriebspraktika, enge Kooperation zu Betrieben	Hauptschulabschluss über "Zweiten Bildungsweg" ermöglichen, Verbindung von Theorie und Praxis, Fördern von Lesen, Rechnen und Schreiben, Interesse für Finanzsponsoren wecken	Entwicklung von Rahmenkonzepten für berufsorientierte Grundbildung, Entwicklung von Lernarrangements - Europäisches Projekt (Belgien, Deutschland, Niederlande, Spanien)	Entwicklung von neuem Berufsbild, Sensibilisierung für eine veränderte Lernkultur, Wechsel von Leitung zur Moderation	berufsorientierte Lesefertigkeit verbessern, um technischem Wandel begegnen zu können
Arbeitsfelder		Agrar-, Metall-, Holz-, Hauswirtschaft, Ernährung	Agrar-, Metall-, Holz-, Hauswirtschaft, Ernährung				
Zertifikat/Nachweis	jedes Modul beinhaltet mehrere Bausteine und endet mit einem Qualifizierungspass nach Prüfung	Teilnahmebestätigungen	bei Förderlehrgängen Teilnahmebescheinigungen, bei Erstausbildung regulären Abschluss	Rückführung in die 9.Klasse "Zweiter Bildungsweg"	nicht bekannt	entfällt	Abschlussprüfung

## Anlage 2

Kriterien	Teilqualifikation en/ Modulsystem Modellversuch	Senne Werkstätten	Kolpingwerk Brakel	Projekt Gilgamesch	Projekt BASIC POWER	Netzwerk Grundqualifikation	Hoesch
Organisatorischer Rahmen	Dauer eines Moduls ca. drei bis vier Monate	je nach Lernbeeinträchtigung Lehrgänge von einem bis drei Jahre, je nach Fortschritt ist ein Wechsel innerhalb der Lehrgänge möglich	je nach Lernbeeinträchtigung Lehrgänge von einem bis drei Jahren, je nach Fortschritt ist ein Wechsel innerhalb der Lehrgänge möglich, bei Erstausbildungen zwischen zwei und drei Jahren, Nachholen von Sonderschul- und Hauptschulabschluss	Kooperation zwischen VHS München und Universität München, kleine Gruppen, zwei Trimester, Unterricht vier Tage in der Woche a 5 Std, drittes Trimester Berufsschulblock- unterricht, danach Rückkehr in 9.Klasse "Zweiter Bildungsweg"	Durchlauf in drei Phasen: Phase 1: Rahmenkonzept entwickeln, Phase 2: Unterrichtsmodule und -materialien zur berufsorientierten Grundbildung entwickeln, Phase 3: Verbreitung (nicht genehmigt)	Workshops im Rahmen des Projekts Netzwerk Grundqualifikation und Zukunftswerkstatt, Grundqualifikation	computergestützter berufsorientierter Sprachkurs während der Arbeitszeit
Umsetzung/Struktur		Arbeit in geschütztem Rahmen, kleine Gruppen, schriftliche Vereinbarung über Inhalt und Organisation, Orientierungs- und Motivationsphase, Vertiefungsphase, Stabilisierungs- und Ablösephase, Entdecken und Entwickeln von Kompetenzen	Arbeiten und Lernen in geschütztem Rahmen, kleine Gruppen, Internat möglich, berufliche und gesellschaftliche Rehabilitation, Entdecken und Entwickeln von Kompetenzen	Lesen, Rechnen, Schreiben verbessern, mündlicher Schwerpunkt in Verbindung mit Rhythmik, selbständiges Lernen ermöglichen, Selbstwahrnehmung und Selbstbewußtsein stärken	Fördern von Basiskompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben) Verbessern der allgemeinen Orientierung (z.B. Fähigkeiten und Kompetenzen einschätzen, trainieren, Erlernen von spezifischen berufsbezogenen Kompetenzen, innerbetriebliche Kenntnisse (Förderung je nach Land unterschiedlich gewichtet)	Erkennen von Wechselspiel zwischen Lehren und Lernen im Dialog, Verständnis von Grundbildung entwickeln, Fehler akzeptieren, Förderung von Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern	computergestützter berufsorientierter Sprachkurs zur Verbesserung der Lesefertigkeit, bezogen auf betriebsinterne Abläufe, um technischen Wandel standzuhalten (zur Vorbeugung von Entlassungen)
Betreuung	fachlich	fachlich, sozialpädagogisch, psychologisch, medizinisch, persönliche Beratung, Lernberatung, gemeinsame Freizeit	fachlich, sozialpädagogisch, psychologisch, medizinisch, persönliche Beratung, Lernberatung, gemeinsame Freizeit	fachlich, pädagogisch, psychologisch, Lernberatung, wissenschaftliche Begleitung	fachlich, pädagogisch	unbekannt	fachlich, betriebsintern, pädagogisch, sozialpädagogisch, sprachwissenschaftlich
Alphabetisierung	nicht benannt	wenig, nur ganzheitliches Auswendiglernen, Festigen von Bestehendem	Stützunterricht, flexibler Stundenplan	ausgeprägt, starker Fokus auf Mündlichkeit der Sprache, wissenschaftliche Begleitung	Verbessern der Ist-Situation, keine Alphabetisierung von Anfang an, Basiskonntnisse vorausgesetzt	Trainieren durch Rollenspiele, Hinein versetzen in die Situation von Betroffenen	Lesefähigkeiten verbessern, Leseverständnis verbessern
Finanzierung	staatlich	staatlich	staatlich	Mischfinanzierung, VHS München, Universität München, Stadt München	SOKRATES	DIE	Hoesch

## Anlage 10

### Beispiel Arbeitslosigkeit:

Folgendes konstruiertes *Fallbeispiel* soll die Situation verdeutlichen:

Nach einer Kündigung wegen Rationalisierungsmaßnahmen meldet sich ein ungelernter Bauarbeiter, Analphabet, 33 Jahre, ledig, kinderlos, nach einer 10-jährigen Beschäftigung auf dem Bau arbeitslos. Sämtliche Bewerbungsversuche scheitern auf Grund seiner mangelnden Grundbildung und der daraus folgenden fehlenden Ausbildung. Der tariflich festgelegte Bruttostundenlohn für Bauwerker beträgt DM 24. Ein vergleichsweise ausgebildeter Facharbeiter kann mit einem Bruttostundenlohn von DM 28 bis 35 rechnen. Die Löhne beruhen auf telefonischen Angaben eines Bauunternehmens in Rheda-Wiedenbrück. Es ergibt sich folgende exemplarische Rechnung:

Bruttostundenlohn	DM	24
(Annahme: 5 Tage Woche, ohne Überstunden)		
Tagesbruttolohn bei 8 Stunden	DM	192
= Monatsbruttolohn	DM	4.032
(Annahme: 21 Arbeitstage)		
= Jahresbruttolohn	DM	48.384
+ Weihnachtsgeld	DM	4.032
+ Urlaubsgeld (1/2 Lohn)	DM	2.016
<u>Gesamtbruttolohn</u>	DM	<u>54.432</u>
<u>Gesamtbruttolohn</u>	DM	<u>54.432</u>
./. Lohnsteuer	DM	7.056
( entnommen aus Steuertips für Angestellte)		
<u>./. Sozialabgaben (20,7 %)</u>	DM	<u>11.267</u>
= Jahresnettolohn	DM	36.109
= Monatsnettolohn	DM	3.009
= <b>davon 60 %</b>	<b>DM</b>	<b>1.805</b>
<b>(monatliches Arbeitslosengeld)</b>		

## Anlage 10

= Tagessatz bei 31 Tagen	DM	58
= Tagessatz bei 30 Tagen	DM	56
= Tagessatz bei 28 Tagen	DM	64

(Arbeitnehmeranteil = 20,7 %, die Beträge sind gerundet.)

(Rentenversicherung derzeit 19,3 %, Arbeitslosenversicherung derzeit 6,5 %, Krankenversicherung z.B. AOK 13,9 % Pflegeversicherung 1,7 %; die Krankenkassenbeiträge schwanken je nach Anbieter zwischen 12,0 bis 14 %; für das aufgeführte Beispiel wurde die AOK als Krankenkasse gewählt.)

(telefonische Angaben des Finanzamtes Bielefeld, Stand August 2001)

Bei der Berechnung ist auf den Einbezug des Solidaritätszuschlages von 5,5 % des zu versteuernden Einkommens und auf die Kirchensteuer bewusst verzichtet worden. Um das zu versteuernde Einkommen zu ermitteln, sind sämtliche einkommensteuersenkenden Beträge mit einzubeziehen, was über die Variabilität hier nicht möglich ist. Da anzunehmen ist, dass bei den Betroffenen wenig steuersenkende Beträge vorhanden sind, ergeben sich keine gravierenden Einflüsse auf die Gesamtrechnung.

In unserem Beispiel bedeutet dies einen jährlichen Kostenaufwand von DM 21.660 pro Arbeitslosen, der bis zu maximal 32 Monaten gezahlt werden kann, demnach DM 57.760. Bei einer Langzeitarbeitslosigkeit greift nach der Arbeitslosenhilfe zum Schluss die Sozialhilfe.

## Anlage 10

### Beispiel Sozialhilfe:

Ein alleinstehender Sozialhilfeempfänger mit einer kleinen Wohnung bedeutet für die Volkswirtschaft eine voraussichtliche monatliche Belastung von:

	monatliches Unterhaltsgeld	DM	561
+	monatliche geschätzte Miete (in angemessener, fest gelegter Höhe plus Heizung plus Wasser)	DM	600
+	Gesamtsozialabgaben	DM	466
	<u>Arbeitgeber+Arbeitnehmeranteil+Renten/Krankenversicherung</u>		
=	Gesamtvolkswirtschaftlicher Kostenaufwand pro bedürftige Person, Stromkosten sind nicht inbegriffen	DM	1.627
=	Gesamtvolkswirtschaftlicher Kostenaufwand pro Jahr	DM	19.524

(vgl. Angaben gemäß telefonischer Auskunft des Sozialamtes Rheda-Wiedenbrück, Arbeitsamt Bielefeld und Bauunternehmen Mestekemper; Änderungen der Regelsätze Sozialhilfe nach § 22 BSHG - Bundessozialhilfegesetz ab 01.07.2001-30.06.2002. In: Lose Blattsammlung vom Sozialamt Rheda-Wiedenbrück; Merkblatt für Arbeitslose und Arbeitslosenhilfe April 2001).

Die Beispiele haben Modellcharakter und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

## Anlage 10

### Beispiel 100 %-ige staatliche Bezuschussung eines Betriebes

	Bruttojahreslohn	DM 27.700
+	Arbeitgeberanteil Renten-/Sozialabgaben	DM 12.856
+	Zuschuss Schulungsmaßnahmen	
	(DM 500 im Monat)	DM 6.000
=	Staatlicher Gesamtaufwand	DM 46.556

(Bis 31.12.1999 waren es gemäß Handbuch zur beruflichen Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener. bmb+f 1999. S. 122 - DM 500 monatlich/DM 6000 jährlich)

