

Öffentliche Meinung und Analphabetismus – Eine Untersuchung zum verdeckten Außenseitertum in der Gesellschaft

Hausarbeit zur Erlangung des
Akademischen Grades
einer Magistra Artium

vorgelegt dem Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von

Tatjana Basche
aus Hameln

2007

Erstgutachter: Dr. Erich Lamp M.A.
Zweitgutachterin/ Zweitgutachter:

Mein besonderer Dank gilt Thorsten, Anonym, Karl, Erich, Gerhard und Horst. Ohne ihre Hilfe und Offenheit wäre die vorliegende Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
1. Einleitung	8
2. Generelles zur Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft	12
3. Das Individuum in der Öffentlichkeit	14
3.1. Definition und Begriffseingrenzung „Öffentliche Meinung“	15
3.2. Das sozialpsychologische Konzept von öffentlicher Meinung – Die soziale Natur des Menschen	17
3.3. Öffentlichkeit als Bewusstsein.....	20
3.4. Öffentlichkeitsbewusstsein und soziale Angst.....	21
3.4.1. Ausprägungen sozialer Angst	21
3.4.2. Scham und Peinlichkeit.....	23
3.5. Isolationsfurcht.....	27
3.5.1. Isolationsfurcht als Motiv für Anpassung	27
3.5.2. Überwindung von Isolationsfurcht.....	30
4. Analphabetismus in Deutschland	31
4.1. Definitionen zu Analphabetismus	32
4.1.1. Natürlicher und funktionaler Analphabetismus	33
4.1.2. Sekundärer Analphabetismus.....	38
4.1.3. Die Abgrenzung zur Legasthenie.....	38
4.1.4. Kritische Anmerkungen zum Begriff „funktionaler Analphabetismus“	40
4.2. Die Entdeckung des funktionalen Analphabetismus in der BRD	41
4.3. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland.....	44
4.4. Entstehungsbedingungen des funktionalem Analphabetismus	50
4.4.1. Familiäre Sozialisation.....	51
4.4.1.1. Situation in der Familie	51
4.4.1.2. Das Leseklima in der Familie	52
4.4.2. Schulische Sozialisation.....	53

4.4.2.1. Fehlende Passung	53
4.4.2.2. Gründe für das Scheitern in den ersten beiden Schuljahren	54
4.4.2.3. Das Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“	55
4.5. Beschreibung der Lebensbedingungen von Analphabeten	57
4.5.1. Analphabetismus und Stigmatisierung.....	57
4.5.1.1. Definition von Stigma	58
4.5.1.2. Stigma-Management	59
4.5.1.3. Strategien der Lebensbewältigung	60
4.5.2. Psychische und soziale Begleiterscheinungen	62
4.5.3. Angst als Existenzbedrohung	64
5. Funktionale Analphabeten und Wirkungsmechanismen öffentlicher Meinung	65
5.1. Zwischenbilanz	68
5.2. Die Forschungsfragen	69
6. Empirische Untersuchung: Analphabetismus und öffentliche Meinung.....	72
6.1. Teil A – Der quantitative Ansatz: Pilotstudie „Repräsentative Bevölkerungsumfrage in Mainz im Sommersemester 2006 am Institut für Publizistik“	72
6.1.1. Zielsetzung und Aufbau der Untersuchung.....	72
6.1.2. Die Methode.....	74
6.1.3. Das Datenmaterial	77
6.2. Teil B – Der qualitative Ansatz: Bewältigungsstrategien und Lebenssituation von funktionalen Analphabeten in Deutschland – Untersucht an Leitfrageninterviews	78
6.2.1. Der qualitative Forschungsansatz	78
6.2.2. Die Planung der vorliegenden Studie: Das qualitative Interview	79
6.2.3. Die Auswahl der zu Befragenden	81
6.2.3.1. Die Auswahl der zu befragenden Experten.....	82
6.2.3.2. Die Organisation der qualitativen Interviews mit den Experten.....	83
6.2.3.3. Die Auswahl der zu Befragenden funktionalen Analphabeten	84
6.2.3.4. Die Organisation und der Ablauf der qualitativen Interviews mit den funktionalen Analphabeten	86
6.2.4. Die Auswertung des Materials	88

6.2.4.1. Die Transkription	88
6.2.4.2. Die Analyse	90
7. Die Ergebnisse	92
7.1. Teil A: Analphabetismus im Urteil der Mainzer Bevölkerung.....	92
7.1.1. Hintergrund und Zielsetzung.....	92
7.1.2. Die Einzelergebnisse	93
7.1.2.1. Die sozio-demographische Struktur der Befragten	93
7.1.2.2. Die Meinung der Mainzer Bevölkerung zu Analphabetismus.....	96
7.1.2.2.1. Persönlicher Kontakt zu Analphabeten	96
7.1.2.2.2. Die Einschätzung der Größenordnung	100
7.1.2.2.3. Die Schulfrage.....	104
7.1.2.2.4. Einschätzung der Lebenssituation von Analphabeten.....	107
7.1.2.3. Die wichtigsten Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung	111
7.2. Teil B: Die Ergebnisse der Interviews mit den Experten und Analphabeten	113
7.2.1. Die Ergebnisse der Experteninterviews	114
7.2.1.1. Aussagen zu den Gründen des persönlichen Kontakts	114
7.2.1.2. Aussagen der Analphabeten zum Selbstbild und ihrer Rolle in der Gesellschaft	115
7.2.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Experten-Interviews	119
7.2.2. Die Ergebnisse der Interviews mit den Analphabeten	119
7.2.2.1. Biographische Daten und die Lebenssituation funktionaler Analphabeten	120
7.2.2.2. Aussagen über das Selbstbild.....	126
7.2.2.3. Eingeschätzten Meinung der Mitmenschen zu Analphabeten	129
7.2.2.4. Aussagen über Verdeckungsstrategien	133
7.2.2.5. Die Veröffentlichung des Problems und deren Auswirkungen.....	136
7.2.2.6. Aussagen zur Außenseiterposition in der Gesellschaft.....	139
7.2.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews mit Analphabeten.....	142
8. Vergleich von Bevölkerungsbefragung zu Interviews mit Betroffenen	145
9. Schlussbetrachtung und Ausblick	146
Literaturverzeichnis.....	CLII
ANHANG ALS EXTRABAND	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung nach Geschlecht	93
Abbildung 2: Verteilung nach Altersgruppen	94
Abbildung 3: Verteilung nach Schulbildung	94
Abbildung 4: Verteilung nach beruflicher Stellung	95
Abbildung 5: Verteilung nach Nettoeinkommen	96
Abbildung 6: Einschätzung des Ausmaßes in der Gesamtbevölkerung (n-Befragte)	101

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Persönlicher Kontakt – Verteilung nach Alter.....	97
Tabelle 2: Persönlicher Kontakt – Verteilung nach Schulbildung.....	97
Tabelle 3: Beziehung zwischen Schulbildung und Berufsstellung.....	98
Tabelle 4: Definierte Antwortgruppen zum Ausmaß.....	100
Tabelle 5: Einschätzung Ausmaß nach Alter der Befragten.....	101
Tabelle 6: Einschätzung Ausmaß nach Schulbildung der Befragten.....	102
Tabelle 7: Einschätzung Ausmaß nach persönlichem Kontakt.....	103
Tabelle 8: Auswirkung des Alters auf die Einschätzung der Schuld.....	105
Tabelle 9: Einschätzung der Schuld nach Schulbildung der Befragten.....	105
Abbildung 10: Einschätzung der Schuld nach persönlichem Kontakt.....	106
Tabelle 11: Bewertung einzelner Aussagen – Unterschied der Ergebnisse nach Altersgruppe.....	108
Tabelle 12: Bewertung einzelner Aussagen – Unterschied der Ergebnisse nach Schulbildung.....	109
Tabelle 13: Beziehung Alter – Bildung.....	109
Tabelle 14: Bewertung einzelner Aussagen – Unterschied „persönlicher Kontakt – kein persönlicher Kontakt“.....	110

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegeben Ort
Abb.	Abbildung
BASF	Badische Anilin- & Soda-Fabrik
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al	et alii
e.V.	eingetragener Verein
FH	Fachhochschule
http	Hyper Text Transfer Protocol
i.d.R.	in der Regel
LKW	Lastkraftwagen
Mio.	Millionen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
ö. M.	öffentliche Meinung
O.V.	Ohne Verfasser
PKW	Personenkraftwagen
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URL	Uniform Resource Locator
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
vs.	versus
WHO	World Health Organization
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

„Ich hatte zum ersten Mal einen Analphabeten gesehen, einen europäischen Menschen dazu, den ich klug wusste und mit dem ich wie mit einem Kameraden gesprochen hatte, und nun beschäftigte, ja quälte mich das Phänomen, wie sich die Welt in einem solchen der Schrift verrammelten Gehirn spiegeln möge. Ich versuchte mir die Situation auszudenken, wie das sein musste, nicht lesen zu können; ich versuchte, mich in diesen Menschen hineinzudenken. Er nimmt eine Zeitung und versteht sie nicht. Er nimmt ein Buch, und es liegt ihm in der Hand, etwas leichter als Holz oder Eisen, viereckig, kantig, ein farbiges zweckloses Ding, und er legt es wieder weg, er weiß nicht, was damit anfangen. [...] Er lebt völlig in sich vermauert, weil er das Buch nicht kennt, ein dumpfes troglodytisches Dasein, und – so fragte ich mich – wie erträgt man dieses Leben, abgespalten von der Beziehung zum Ganzen, ohne zu ersticken, ohne zu verarmen? Wie erträgt man es, nichts anderes zu kennen als das, was bloß das Auge, das Ohr zufällig fasst, wie kann man atmen ohne die Weltluft, die aus den Büchern strömt?“¹ Diese Fragen stellte sich Stefan Zweig, bei seiner ersten Begegnung mit einem Analphabeten auf einer Schiffsreise von Genua nach Algier. Dort lernte er einen jungen Italiener von der Mannschaft kennen, der ihn darum bat, ihm einen Brief vorzulesen da er das selber nicht könne. Diese Situation und die Reaktion darauf lässt sich auch auf die heutige Zeit übertragen. Denn es gibt immer noch Menschen, die trotz Schulbesuchs nicht lesen und schreiben können, auch in Deutschland. Wie für Stefan Zweig, erscheint es denjenigen, die des Lesens und Schreibens mächtig sind völlig absurd und nicht nachvollziehbar, dass ein Mensch in der heutigen Zeit nicht lesen und schreiben kann. Schließlich unterliegt doch jedes Kind der Schulpflicht, so mag im Allgemeinen argumentiert werden. Lesen und Schreiben zu können, wird als selbstverständlich vorausgesetzt, kann der Betroffene dieser Norm allerdings nicht entsprechen, so muss er befürchten aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Analphabeten haben daher unterschiedlichste Verdeckungsstrategien entwickelt, um der Veröffentlichung ihres Problems und der gefürchteten Isolation zu entgehen. Bereits an dieser Stelle wird deutlich welche große Rolle die öffentliche Meinung bzw. die Meinung der anderen

¹ Zweig, Stefan: Begegnungen mit Büchern. Aufsätze und Einleitungen aus den Jahren 1902-1939. Hrsg: Knut Beck. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1983, S. 12/ 13.

bei Analphabeten spielen kann. Die vorliegende Arbeit erörtert diese Beziehung von öffentlicher Meinung und Analphabetismus näher. Mit Hilfe von Interviews, die mit in Deutschland lebenden ehemaligen Analphabeten geführt wurden, unterzieht die Autorin vor allem die Außenseiterposition der Betroffenen einer näheren Untersuchung.

Besonders wichtig ist es, zunächst auf die generelle Beziehung vom Individuum zur Gesellschaft einzugehen. Denn in jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Normen oder Anforderungen, nach denen sich Menschen richten bzw. an denen sie sich orientieren. Befolgt das Individuum diese Regeln, wird es keinerlei Probleme verspüren und weiterhin als Teil der Gesellschaft leben können. Was passiert aber, wenn eine Person genau diesen Anforderungen nicht entspricht? Ein jeder hat in seinem Leben bereits solche Erfahrungen gemacht. Der Eine mehr und intensiver, der Andere weniger und nicht so prägend. Das Gefühl, etwas nicht so gut oder gar nicht zu können, was in der Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzt wird, dürfte niemandem fremd sein. Damit eng verknüpft sind Erfahrungen oder Gefühle des Nichtdazugehörens oder der Angst vor Isolation. Sehr schnell wird ein Mensch zum Außenseiter, obwohl er im Vorfeld alles versucht hat um genau diese Situation zu vermeiden. Beschäftigt man sich näher mit der Lebenssituation von Analphabeten, so haben sie mit genau dieser Problematik zu kämpfen.

Die Betroffenen sind also in irgendeiner Weise anders als ihre Mitmenschen, und gehören darum nicht dazu. Daher spielt nicht nur die generelle Beziehung vom Individuum zur Gesellschaft eine Rolle, sondern vielmehr erscheinen die gesellschaftliche Position und das Selbstbild des Einzelnen besonders stark von der Öffentlichkeit, von den Mitmenschen und deren Meinung abzuhängen. In Kapitel drei wird daher genau skizziert, wie der Einzelne mit seiner Rolle in der Gesellschaft und dem Wissen um die Realität von Gesellschaft umgeht. Besonders wichtig erscheint hierbei die klare Definition zu „öffentlicher Meinung“ und „Öffentlichkeit“, um darüber hinaus die Verwendung dieser Begriffe für die Ausarbeitung zu erklären. Im Einzelnen werden vor allem das sozialpsychologische Konzept öffentlicher Meinung und Öffentlichkeit als Bewusstsein näher untersucht. Hinsichtlich des Öffentlichkeitsbewusstseins geht die Autorin ausführlicher auf

soziale Ängste wie Scham und Peinlichkeit ein und stellt darüber hinaus den Aspekt der Isolationsfurcht dar.

Im Anschluss an die theoretischen Darstellungen zur Beziehung von Individuum zur Gesellschaft und der Position des Einzelnen in der Öffentlichkeit, erfolgt in Kapitel vier eine detaillierte Darstellung der Lebensumstände der hier zu untersuchenden Randgruppe der Analphabeten. Im ersten Moment erscheint die Vorstellung von Analphabeten in Deutschland, die hier mitten unter uns leben, völlig absurd. Schließlich besteht die allgemeine Schulpflicht, mag die erste Reaktion vieler sein. Aber auch wenn bei einem Großteil der Bevölkerung Unglaube über diese Problematik herrscht, gibt es trotzdem Deutsche, die nicht lesen und schreiben können. Dabei sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass sich die vorliegende Arbeit nicht mit Analphabetismus bei Personen mit Migrationshintergrund beschäftigt. Dieses ist ein spezielles Problem, das einer Untersuchung an anderer Stelle bedarf. Es handelt sich also um Deutsche, die hier mehr oder weniger die Schule besucht haben und des Lesens und Schreibens trotzdem nicht mächtig sind. Neben einer detaillierten Eingrenzung des Begriffs Analphabetismus und der Darlegung seiner Verwendung in Deutschland, werden darüber hinaus Einzelheiten zur Entdeckung des Problems in Deutschland, der Größenordnung sowie der Entstehungsbedingungen sowohl im sozialen als auch im schulischen Umfeld beschrieben. Einen wichtigen Punkt stellt außerdem die Beschreibung der Lebensbedingungen der betroffenen Analphabeten dar. Denn unweigerlich stellt man sich doch die Frage, wie diese Personen zurechtkommen in einer Gesellschaft, in der Lesen- und Schreiben können als selbstverständlich vorausgesetzt werden? In der man ein Außenseiter ist, wenn man es nicht kann. Denn die Betroffenen können weder wählen gehen, noch können sie sich über das Tagesgeschehen in einer Zeitung informieren. Dabei müssen sie ihre Schwäche stets vor der Umwelt verdecken, weil sie von ihren Mitmenschen nicht ausgeschlossen, isoliert oder vielleicht sogar verhöhnt werden wollen.

Ein Zusammenhang von öffentlicher Meinung und Öffentlichkeitsbewusstsein mit der Lebenssituation von Randgruppen, wie in diesem Fall von Analphabeten, erscheint relativ deutlich. Von besonderem Interesse ist dabei allerdings der Aspekt, der Außenseiterposition in der Gesellschaft und die Frage, inwiefern sich

Analphabeten als solche Außenseiter betrachten. Fühlen sie sich überhaupt als Außenseiter, weil sie das gesellschaftlich vorausgesetzte Lesen und Schreiben nicht beherrschen, und wie äußert sich dieses Gefühl? Darüber hinaus wird untersucht welchen Einfluss die Meinung der Öffentlichkeit hat, auch auf das Selbstbild der Analphabeten.

Zu Beginn der empirischen Auswertung wird daher zunächst mit Hilfe des quantitativen Ansatzes der Bevölkerungsbefragung versucht einen ersten Eindruck der Öffentlichkeitsmeinung zum Thema Analphabetismus bzw. Analphabeten in Deutschland zu skizzieren. Denn wie bereits erwähnt, scheint diese Meinung maßgeblich für das Selbstbild der betroffenen Analphabeten verantwortlich zu sein. Dabei beschränken sich die hier verwendeten Ergebnisse auf eine Bevölkerungsbefragung, die im Rahmen eines Methodenpraktikums an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz durchgeführt wurde. Diese Umfrage sollte daher nur als erster Hinweis auf ein Meinungsbild zur Thematik Analphabetismus in Deutschland gedeutet werden. Mit Hilfe des qualitativen Forschungsansatzes des persönlichen Interviews wird im Anschluss die reale Lebenssituation von Analphabeten im Einzelnen dargelegt. Im Zentrum des Interesses stehen dabei vor allem die Fragen wie: Wie nehmen sich Analphabeten selber in der Öffentlichkeit wahr? Wie schätzen sie die öffentliche Meinung sich selbst gegenüber ein? Bezeichnen sie sich selbst als Außenseiter in der Gesellschaft? In persönlichen Gesprächen mit betroffenen ehemaligen Analphabeten werden genau diese Fragen detailliert untersucht und analysiert. Dabei können erste Hinweise auf Schwierigkeiten und Probleme von Analphabeten bereits aus vorab geführten Experten-Interviews abgeleitet werden. Bei den drei Gesprächspartnern handelt es sich um Personen, die bereits in der Vergangenheit aus verschiedensten Gründen persönlichen Kontakt zu Analphabeten hatten. Bevor letztendlich die Schlussbetrachtung und der Ausblick erfolgen, soll darüber hinaus geprüft werden, inwiefern Selbst- und Fremdbild von Analphabeten übereinstimmen.

2. Generelles zur Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es unerlässlich, näher auf die grundlegende Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft einzugehen. Denn ein jeder von uns lebt selber als Individuum in einer Gesellschaft. Damit sind wir auf der einen Seite für uns, und leben individuell nach unseren Vorstellungen. Unser Leben findet jedoch gleichzeitig in der Gesellschaft statt. Damit sind wir Individuum und Gesellschaft zugleich. Diese Beziehung ist sowohl von Soziologie und Philosophie als auch der Psychologie aufgegriffen und thematisiert worden². Der Soziologe Emil DURKHEIM bezeichnet den Einzelnen in seiner Beziehung zur Gesellschaft als homo-duplex und macht damit auf eine Polarität aufmerksam, in der das Individuum gleichermaßen als Ich und als Wir existiert³. Laut HEIDEGGER bedeutet dies aus der Sicht der Existenzphilosophie⁴, dass das Mitsein das Dasein auch dann existentiell bestimmt, wenn eine andere Person gar nicht vorhanden ist oder nicht bemerkt wird⁵.

Und aus psychologischer Sicht zieht Carl Gustav JUNG zur Darstellung der Beziehung von Individuum zur Gesellschaft folgenden Vergleich heran:

„Der Mensch kann nicht ohne die Sozietät existieren, ebenso wenig, wie er auch nicht ohne Sauerstoff, Wasser, Eiweiß, Fett usw. sein kann. Wie diese, so ist auch die Sozietät eine der notwendigsten Existenzbedingungen.“⁶

Sowohl die soziologische und philosophische als auch die psychologische Sichtweise zur Beziehung zwischen Individuum und der Gesellschaft unterliegen der gleichen Grundbedeutung, der so genannten polar-koexistenziellen Einheit⁷.

Aus dieser sozialen Verflochtenheit ergeben sich für die Menschen Konflikte. Individuen schließen sich zu einer Gesellschaft zusammen; aus der wiederum werden eigene Organe und Träger bestimmt, die mit ihren Vorstellungen und Gesetzen gegenüber den Individuen als fremde Partei auftreten. Außerdem entsteht ein

² Vgl. Lersch, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. München: JohannAmbrosius Barth 1964, S. 12.

³ Durkheim, Emil: Sociology and Philosophy, mit einer Einleitung von Peritiany, J. G., 1953. Zitiert nach Lersch, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen, a.a.O., S. 13.

⁴ Vgl. Hartmann, Nicolai (Hrsg.): Systematische Philosophie. Stuttgart: Kohlhammer 1942 und Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie. Stuttgart: Kohlhammer 1946.

⁵ Heidegger, Martin: Sein und Zeit. 19. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2006, S. 120f.. Originalausgabe von 1927.

⁶ Jung, Carl Gustav: Psychologische Betrachtungen. Eine Auslese aus den Schriften von C.G. Jung. Zusammengestellt und herausgegeben von Jolan Jacobi. Zürich: Rascher Verlag 1945, S. 192.

⁷ Vgl. Lersch, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. München: Johann Ambrosius Barth 1964, S. 12f.

Konflikt durch das Einwohnen der Gesellschaft im Einzelnen selbst⁸. Denn der Mensch besitzt die Fähigkeit sich in verschiedene Parteien zu zerlegen. Einen bestimmten Teil empfindet das Individuum dabei als sein eigentliches Selbst. Dieses Selbst überschneidet sich mit anderen Teilen und kämpft dabei um die Bestimmung seines Handelns. Empfindet sich das Individuum als Sozialwesen, kann sich hieraus ein Konflikt ergeben. Der eine Teil, das Selbst, möchte eine bestimmte Handlung durchsetzen, dem gegenüber steht das Ich des Individuums, welches Gesellschaftscharakter aufweist und dafür verantwortlich ist, dass bestimmte Impulse oder Interessen nicht verfolgt werden⁹. „Der Konflikt zwischen der Gesellschaft und dem Individuum setzt sich in das Individuum selbst als der Kampf seiner Wesensteile fort.“¹⁰ Die Gesellschaft möchte eine Einheit darstellen. Dem Individuum wird dabei eine bestimmte Rolle¹¹, bzw. eine spezielle Funktion im Ganzen zugesprochen. Das Rollenstreben des Individuums steht dazu im starken Kontrast. „Es will in sich abgerundet sein und nicht nur die ganze Gesellschaft abrunden helfen, es will die Gesamtheit seiner Fähigkeiten entfalten, gleichviel, welche Verschiebungen unter ihnen das Interesse der Gesellschaft forderte.“¹² Es entsteht ein prinzipiell nicht zu lösender Widerstreit: Das Ganze verlangt vom Einzelnen die Einseitigkeit der Teilfunktion, und der Einzelne will selbst als ein Ganzes gelten¹³.

Nach diesen Ausführungen drängt sich unweigerlich der Gedanke auf, dass Gesellschaft den Menschen einschränkt. Dieser möchte sich verwirklichen und kann doch nicht in dem Ausmaße frei handeln, wie er gerne möchte. Denn immer ist da „die Tatsache der Gesellschaft, an die wir so oft und so intensiv gemahnt werden, dass sie sich mit gutem Grund auch als die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft beschreiben lässt.“¹⁴ Trotz dieser Einschränkungen steht das Erfordernis von Gesellschaft nicht zur Diskussion. Das Bedürfnis des Individuums nach Sozietät entspricht einem elementaren Wesenszug der menschlichen Natur. So wie der

⁸ Vgl. Simmel, Georg: Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft. 3., unveränderte Auflage. Sammlung Göschen Band 1101. Berlin: Walter de Gruyter & Co 1970, S. 68.

⁹ Vgl. ebd., S. 69.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag 1960, S. 13.

¹² Simmel, Georg: Grundfragen der Soziologie. a.a.O., S. 68.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. a.a.O., S. 10.

Einzelne nicht für sich selbst existieren kann, genau so kann auch die Gesellschaft nicht aus sich heraus bestehen. Sie muss mit Hilfe ihrer einzelnen Glieder stetig für einen ausreichenden Grad an Übereinstimmung sorgen, damit sie selbst lebensfähig und störungsfrei bleibt. So gilt es nicht zu fragen, ob eine Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft besteht, vielmehr muss die Frage gestellt werden, wie Individuum und Gesellschaft zueinander stehen¹⁵.

Die Qualität der Beziehung kann durch verschiedene Varianten gekennzeichnet sein. Erstens können sich Individuum und Sozietät im Gleichgewicht befinden. Hier betrachtet der Einzelne die ihm zugewiesene Rolle nicht als äußeren Zwang, sondern als etwas, das seinen Bedürfnissen und Erwartungen entspricht. Zweitens kann es zu einer Störung des sozial-individualen Gleichgewichts kommen, in Form einer Überdeterminiertheit des Individuums durch die Sozietät. Diese äußert sich bspw. durch Unzufriedenheit mit dem Beruf, anonymes Unbehagen im Dasein oder Antriebslosigkeit. Sie führt auch zu einer Art von Unechtheit, die entsteht wenn das Individuum sich bemüht, genau so zu denken oder zu handeln, wie es die Sozietät erwartet. Das allerdings bedeutet gleichzeitig die Verneinung des eigenen Ichs, der eigenen Persönlichkeit. Drittens kann hingegen auch das Individuum zur Ursache einer Störung des sozial-individualen Gleichgewichts werden. Hierbei kann es sich um die Missachtung konventioneller Normen handeln, um Schwierigkeiten sich institutionellen Reglements unterzuordnen und kann bis hin zur Kriminalität führen¹⁶.

3. Das Individuum in der Öffentlichkeit

In welcher grundsätzlichen Beziehung Individuum und Gesellschaft zueinander stehen, hat das vorhergehende Kapitel dargestellt. Im Folgenden soll nun näher erläutert werden, auf welche Art und Weise das Individuum mit seiner Rolle in der Gesellschaft und dem Wissen um die Realität von Gesellschaft umgeht. In diesem Zusammenhang tritt nun das Phänomen Öffentlichkeit, welches als kennzeichnendes Element zwischen Individuum und Gesellschaft steht, hervor.

¹⁵ Vgl. Lamp, Erich: Öffentlichkeit als Bewußtsein in der alttestamentarischen Lebensordnung, 1983, S. 2-3, unveröff. Magisterarbeit.

¹⁶ Vgl. Lersch, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen. a.a.O., S. 225-227.

3.1. Definition und Begriffseingrenzung „Öffentliche Meinung“

Würde man eine Person darum bitten, eine genaue Definition von „öffentlicher Meinung“ oder „Öffentlichkeit“ zu geben, würde der Befragte vermutlich sehr schnell an seine Grenzen stoßen. Denn „die eine Definition“ gibt es nicht, beide Begriffe sind sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltag mit vielfältigen Bedeutungen konnotiert. Das Ausmaß dieser Vielfalt wird besonders deutlich, wenn man CHILDS Arbeit heranzieht, in der er fünfzig unterschiedliche Definitionen mit den verschiedensten Bedeutungen zusammen gestellt hat¹⁷. Auch HABERMAS spricht von einer „Mannigfaltigkeit konkurrierender Bedeutungen“¹⁸, und konstatiert, dass die überholten Begriffe wie „öffentlich“ und „privat“, „Öffentlichkeit“ und „öffentliche Meinung“ durch präzisere Begriffe ersetzt werden müssten. Doch weder die Soziologie, noch Politik oder Jurisprudenz seien hierzu in der Lage, im Gegenteil, sie würden den Gebrauch geradezu verlangen¹⁹. Doch nur weil ein Begriff nicht genau zu fassen ist, kann er nicht aus der gängigen Terminologie einer Wissenschaft gestrichen werden. Allein die Existenz eines Begriffes lässt darauf schließen, zumindest bezüglich sozialer Sachverhalte, dass ihm die Existenz eines ungeklärten Phänomens oder eines sozialen Problems gegenübersteht²⁰.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Überlegungen zu öffentlicher Meinung beruhen auf NOELLE-NEUMANNs Untersuchungen. Als Grundlage dient zunächst die Annahme zwei grundlegend verschiedener Konzepte von öffentlicher Meinung. Im ersten Konzept, auch Elitenkonzept genannt, präsentiert sich öffentliche Meinung als „Rationalität mit Funktionen für Meinungsbildung und Entscheidung in der Demokratie“²¹. Im zweiten Konzept hingegen fungiert öffentliche Meinung als „soziale Kontrolle mit der Funktion der Integration der Gesellschaft und Sicherung eines für Handeln und Entscheiden ausreichenden Grades an Konsens“²². In

¹⁷ Vgl. Childs, Harwood L.: Public opinion: nature, formation, and role. Princeton, New Jersey, u.a.: D. Van Nostrand Company, Inc. 1965, S. 14-26.

¹⁸ Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag 1962, S. 13.

¹⁹ Vgl. ebd.

²⁰ Vgl. Luhmann, Niklas: Öffentliche Meinung. In: Politische Vierteljahresschrift 11 (1970), 1, S. 2-28. Vgl. auch Keppinger, Hans Mathias: Probleme der Begriffsbildung in den Sozialwissenschaften. Begriff und Gegenstand Öffentlicher Meinung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1977), 1, S. 233-260.

²¹ Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung. Die Entdeckung der Schweigespirale. Erweiterte Ausgabe, 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Ullstein 1996, S. 323.

²² Ebd. S. 324

Anlehnung an MERTON spricht NOELLE-NEUMANN dem ersten Konzept (ö. M. als Rationalität) eine „manifeste Funktion“ und dem zweiten Konzept (ö. M. als soziale Kontrolle) eine „latente Funktion“ zu²³. MERTON ordnet den Funktionen dabei folgende Inhalte zu: Mit der Ersten verbindet er „diejenigen objektiven Folgen für eine Einheit (eine Person, eine gesellschaftliche Gruppe, ein soziales oder kulturelles System) [...], die zu ihrer Angleichung oder Anpassung beitragen und auch so beabsichtigt waren; [...]“, die Zweite umfasst genau das Gegenteil, sie behandelt die „unbeabsichtigten und unerkannten derartigen Folgen.“²⁴

Das Verständnis von öffentlicher Meinung als Rationalität zielt auf die demokratische Partizipation, den Austausch von Argumenten über öffentliche Angelegenheiten mit dem Anspruch auf die Beachtung der Regierung ab. Dabei spielt auch die Besorgnis eine Rolle, dass staatliche Macht, Kapital, Massenmedien und moderne Technologien den Prozess der Meinungsbildung manipulieren könnten²⁵. Diese Auffassung von öffentlicher Meinung ist in dieser Arbeit nicht Gegenstand der Betrachtung. Vielmehr liegt der Fokus beim Verhalten des Individuums auf einem Verständnis von Öffentlichkeit als Bewusstsein, der Angst vor Isolierung, und denen sich daraus ergebenden Verhaltensweisen des Einzelnen gegenüber der Öffentlichkeit. Hieraus leitet sich ein sozialpsychologisches Konzept öffentlicher Meinung ab. Es ist öffentliche Meinung im Sinne soziale Kontrolle, bzw. als Urteilsinstanz, gemeint²⁶. Auf der Basis von NOELLE-NEUMANNs Ansätzen wird dieses Konzept nun in den folgenden Kapiteln operationalisiert.

²³ Vgl. ebd., S. 323.

²⁴ Merton, Robert K.: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Herausgegeben und eingeleitet von Volker Meja und Nico Stehr. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1995, S. 61. Originaltitel: Social theory and social structure. New York: Free Press 1949.

²⁵ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 335.

²⁶ Vgl. ebd., S. 135.

3.2. Das sozialpsychologische Konzept von öffentlicher Meinung – Die soziale Natur des Menschen

Das sozialpsychologische Konzept ist unweigerlich mit der sozialen Natur – wie NOELLE-NEUMANN sie nennt – verbunden. Zunächst gehen wir von der Annahme aus, dass der Mensch zwei Gesichter besitzt. ALLPORT verdeutlichte dies bereits 1949 in seiner Kategorisierung verschiedener Definitionen von Persönlichkeit, in denen er eine Polarität erkannte, die „vom äußerlichen (falschen, maskenartigen) Gehabe zum innerlichen (echten) Eigenwesen reichen“²⁷. PLESSNER spricht die „Doppelgesichtigkeit“ direkt an und nennt den Menschen auch Doppelgänger. Denn das Individuum erscheint „nach außen in der Figur seiner Rolle und nach innen, privat, als er selbst“²⁸. NOELLE-NEUMANN beschreibt diese Polarität folgendermaßen:

„Der einzelne hat neben dem Innenraum, in dem er sich mit seinem Denken und Fühlen bewegt, eine nach außen gewendete Existenz, nicht nur auf einzelne bestimmte Menschen gerichtet, sondern in größter Offenheit ist er ausgesetzt den anderen; [...]“²⁹.

Die nach außen gewendete Existenz nennt sie „soziale Haut, soziale Natur“³⁰ oder das „Selbst“³¹. Ihr gegenüber steht die individuelle Natur, die Identität, eines Individuums. Die Bedeutung die dem Anderen bei der Bewusstwerdung des „Selbst“ zukommt, wird vor allem in MEADS³² Ausführungen deutlich. In Abgrenzung zum „Selbst“ bezeichnet er die individuelle Natur als „Ich an sich“, es „ist gewissermaßen das, womit wir uns selbst identifizieren. [...] Das „Ich an sich“ ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen der anderen; [...]“³³ Für das Selbstbild bzw. „Selbst“ formuliert er den Begriff „Mich“. „[...] Das „Mich“ ist die organisierte Gruppe von Haltungen der anderen, die man selbst annimmt.“³⁴

²⁷ Allport, Gordon W.: Persönlichkeit: Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Übertragen und herausgegeben von Helmut von Bracken. Zweite Auflage. Meisenheim/Glan: Verlag Anton Hain 1959. S. 31. Titel der Originalausgabe: Personality, a psychological interpretation. New York: Henry Holt and Company 1949.

²⁸ Plessner, Helmuth: Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung. Rede anlässlich der Übernahme des Rektorats der Universität Göttingen am 7. Mai 1960. Göttingen 1960, S. 19.

²⁹ Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 89.

³⁰ Ebd. S. 90.

³¹ Noelle-Neumann, Elisabeth: Die soziale Natur des Menschen. Freiburg, München: Verlag Karl Alber 2002, S. 57.

³² Sozialpsychologe und Mitbegründer der Theorie des symbolischen Interaktionismus.

³³ Mead, George Herbert: Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von Anselm Strauss. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976, S. 294. Original von 1969 von Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied am Rhein und Berlin.

³⁴ Ebd.

Das Individuum nimmt sich somit einerseits selbst wahr, ist sich aber jedoch gleichzeitig auch der Existenz anderer Individuen bewusst. Gerade dieses Wissen um die Existenz der anderen ist für das Individuum notwendig für „die Erreichung des Bewusstseins seiner selbst“³⁵. Das Selbstbild bzw. „Mich“ wird maßgeblich bestimmt durch die Anderen. Noch bevor ein Mensch real handelt, laufen in seiner Vorstellung Prozesse ab, die sich damit beschäftigen, was Andere von ihm denken, sagen oder wie sie über ihn urteilen. Symbolisch stellt er sich zudem die Strafen vor, die ihm aufgrund von Verletzungen der gesellschaftlichen Normen oder Regeln drohen könnten³⁶.

NOELLE-NEUMANNs stellt fest, dass alle Erscheinungen der öffentlichen Meinung demselben Mechanismus unterliegen, da sie stets „einen Kompromiss zwischen der gesellschaftlichen Übereinstimmung und den Neigungen, Überzeugungen der einzelnen“³⁷ darstellen würden. Die Wissenschaftlerin spricht öffentlicher Meinung eine Kraft zu, deren Wirksamkeit „Konflikte löst und dabei Regierungen stürzt und das Individuum, das sich widersetzt, bedrückt, bis es »tot aus der Gesellschaft fällt« [...]“³⁸. Am Institut für Publizistik in Mainz ist genau dieser Wirkungsmechanismus an zahlreichen Literaturstudien nachgewiesen worden³⁹. Die Kraft der öffentlichen Meinung konnte in verschiedenen Untersuchungen, sogar bis in die Antike zurück, nachgewiesen werden⁴⁰.

³⁵ Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1968, S. 299. Original 1934 by the University of Chicago Press.

³⁶ Noelle-Neumann, Elisabeth: Die soziale Natur des Menschen, a.a.O., S. 54. Vgl. auch Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus, a.a.O., S. 292f.

³⁷ Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 121.

³⁸ Ebd. S. XVIII.

³⁹ Literaturstudien sind u.a.: Gerber, Christine: Der Begriff der öffentlichen Meinung im Werk Rousseaus, 1975, unveröff. Magisterarbeit; Tischer, Angelika: Der Begriff „Öffentliche Meinung“ bei Tocqueville, 1979, unveröff. Magisterarbeit; Braatz, Kurt: Die öffentliche Meinung in Nietzsches Zeitkritik, 1983, unveröff. Magisterarbeit; Eckert, Werner: Zur öffentlichen Meinung bei Machiavelli – Mensch, Masse und die Macht der Meinung, 1985, unveröff. Magisterarbeit.

⁴⁰ Michel de Montaigne (1533-1592) gilt als Schöpfer des Begriffs „Öffentliche Meinung“ (vgl. Raffel, Michael: Öffentliche Meinung bei Michel de Montaigne, 1982), zu Wirkungsmechanismen im Alten Testament (vgl. Lamp, Erich: Öffentlichkeit als Bewusstsein in der alttestamentarischen Lebensordnung, 1983, unveröff. Magisterarbeit), und in der Antike (vgl. hierzu Jakob, Nikolaus G. E.: Öffentliche Meinung in Leben und Werk von Marcus Tullius Cicero, 2001; Justl, Stefan: Platon und die öffentliche Meinung: die soziale Natur des Menschen im Lichte historischer Quellenforschung, 2000, unveröff. Magisterarbeit).

NOELLE-NEUMANNs Untersuchungen zur öffentlichen Meinung finden ihren Niederschlag in der Theorie der Schweigespirale. Welche im Wesentlichen den Prozess der Ausbreitung, der Bewegung öffentlicher Meinung in Zeiten großer öffentlich ausgetragener Kontroversen darstellt⁴¹. Dabei richtet sich der Fokus dieser Theorie auf das schwächere Meinungslager, das durch wachsende Isolationsfurcht immer leiser wird, und dessen Anhänger letztendlich in Schweigen verfallen. Die Position der siegessicheren Fraktion hingegen wird langsam zum allgemeinen Konsens und setzt sich als öffentliche Meinung in der Gesellschaft durch. Die Angst vor Isolation führt zur ständigen Umweltbeobachtung durch den Einzelnen. Mit Hilfe des „quasi-statistischen Organs“ kann der Mensch einschätzen, welche Meinungen zu- oder abnehmen bzw. welche Verhaltensweisen gebilligt werden und welche nicht. Fühlt sich das Individuum durch die Umweltbeobachtung in seiner Meinung gestärkt, äußert sich das in selbstsicherer Beteiligung an Gesprächen oder auch der Bereitschaft, die eigene Überzeugung durch Abzeichen, oder Aufkleber an Auto bzw. Kleidung oder durch andere öffentlich sichtbare Symbole kundzutun⁴². Die Wissenschaftlerin interessiert sich damit vor allem für den Wandel und die Veränderungen vorherrschender Meinungen und Auffassungen. In Analogie zu TÖNNIES' drei Aggregatzuständen öffentlicher Meinung – flüssig, fest und gasförmig –⁴³, trägt sich die Schweigespirale bei flüssigem Aggregatzustand zu⁴⁴. „Wo sich Meinungen, Verhaltensweisen fest als herrschend etabliert haben, wo sie zur Sitte, zur Tradition geworden sind, ist das kontroverse Element nicht mehr erkennbar [...]“⁴⁵. Erst wenn gegen fest gewordene öffentliche Meinungen verstoßen wird, ist das kontroverse Element erkennbar und damit auch das Isolationspotenzial⁴⁶. Im Zusammenhang des sozialpsychologischen Konzepts ist die Schweigespirale wie ein kleiner Finger an der ganzen Hand zu betrachten. Die ganze Hand ist dabei die soziale Kontrolle, die Gewalt und wird öffentliche Meinung genannt⁴⁷.

⁴¹ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 357.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. Tönnies, Ferdinand: Kritik der öffentlichen Meinung. Berlin: Springer 1922, S. 69/ 80.

⁴⁴ Noelle-Neumann, Elisabeth: Die Schweigespirale, öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. Frankfurt a. M.: Ullstein 1982, S. 91.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 358.

Aus den vorhergehenden Ausführungen ergibt sich ein zentraler Punkt in NOELLE-NEUMANNs Auffassung von öffentlicher Meinung. Gemeint ist die Angst des Einzelnen vor Isolation, die durch Verstöße gegen eben diese öffentliche Meinung hervorgerufen wird. Dabei unterscheidet sie zwischen „Meinungen im kontroversen Bereich, die man öffentlich äußern *kann*, ohne sich zu isolieren“⁴⁸ und solchen, „[...] die man öffentlich äußern oder einnehmen *muss*, wenn man sich nicht isolieren will.“⁴⁹

Mit Hilfe der oben erwähnten Ansätze zu öffentlicher Meinung lässt sich das sozialpsychologische Konzept präziser skizzieren. Es besteht zum Einen aus der sozialpsychologischen Vorstellung von Öffentlichkeit, Öffentlichkeit im Sinne von Bewusstsein und zum Anderen aus der sozialpsychologischen Waffe Isolationsfurcht. In den nun folgenden Kapiteln soll dieses Verständnis von Öffentlichkeit und die Angst des Individuums vor Isolation dargelegt werden.

3.3. Öffentlichkeit als Bewusstsein

Dass es verschiedene Auffassungen und Definitionen von Öffentlichkeit gibt, wurde bereits im vorherigen Kapitel erwähnt. Unter anderem sind hier die juristische und politologische Bedeutung zu nennen, welche aber in dieser Arbeit keine Rolle spielen. Daher wird von einer näheren Betrachtung abgesehen. Vielmehr wird an dieser Stelle Bezug genommen auf NOELLE-NEUMANNs Ansatz der „sozialen Haut“. In dem Moment, in dem andere Menschen zugegen sind und das Individuum damit der Beobachtung ausgesetzt ist, kann man von einer faktisch gegebenen Öffentlichkeit sprechen und diese auch als die äußere Schale der „sozialen Haut“ bezeichnen. Hinzu kommt eine innere Schale, die das ganz persönliche Empfinden von Öffentlichkeit umfasst. Aus Angst vor Isolation und Missbilligung und von dem Wunsch getrieben, Zustimmung durch die Umwelt zu erfahren, ergibt sich eine ständige Aufmerksamkeit des Einzelnen in Bezug auf die ihn umgebende Gesellschaft. Durch die permanente Orientierung an der Umwelt lässt sich von „Öffentlichkeit als Bewusstsein“ sprechen⁵⁰.

⁴⁸ Noelle-Neumann, Elisabeth: Die Schweigespirale, a.a.O., S. 91. Kursive Markierung der Autorin wurde übernommen.

⁴⁹ Ebd. S. 92. Kursive Markierung der Autorin wurde übernommen.

⁵⁰ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 90.

Nach NOELLE-NEUMANN wisse der normale Einzelne immer, ob er sich in der Öffentlichkeit befände oder vor der öffentlichen Beobachtung verborgen sei und würde sich dementsprechend verhalten. Dabei scheint dieses Bewusstsein für Öffentlichkeit allerdings sehr unterschiedlich auf die Menschen zu wirken⁵¹. Anhand von Daten aus repräsentativen Umfragen verdichten sich allerdings die Hinweise, dass „Personen mit schwachem Selbstbewusstsein die Isolation eher zu vermeiden suchen und darum dem Druck der öffentlichen Meinung mehr nachgeben“⁵².

3.4. Öffentlichkeitsbewusstsein und soziale Angst

3.4.1. Ausprägungen sozialer Angst

Die Bedeutung von Öffentlichkeit als Bewusstsein lässt sich auch im Zusammenhang mit dem Entstehen von sozialer Angst erkennen. Nach BUSS existieren vier verschiedene Ausdrucksformen sozialer Angst: Peinlichkeit, Scham, Publikumsangst und Schüchternheit. Er bezeichnet soziale Angst als eine Art Unwohlsein in der Gegenwart anderer. Alle Formen sozialer Angst setzen dabei ein ausgeprägtes Bewusstsein für Öffentlichkeit voraus⁵³. Das Unwohlsein kann sich bspw. äußern, wenn erste Bekanntschaften gemacht werden, ein Vortrag gehalten oder eine Person von anderen lächerlich gemacht wird. Immer wenn Menschen sozial ängstlich sind, sind sie sich ihres Selbst in öffentlichen Situationen, durch Selbstbeobachtung von Erregungszuständen, akut bewusst. Diese drücken sich bspw. durch Stottern, Versprechen, Erröten, Schwitzen oder unkontrollierte Motorik aus. Die soziale Angst nimmt noch weiter zu, wenn die soziale Situation einen Bewertungscharakter besitzt, wie bspw. die nachträgliche Benotung eines Vortrags durch die Hörerschaft. Soziale Angst trägt zur Verschlechterung kommunikativer Leistungen bei⁵⁴.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentlichkeit als Bedrohung. Beiträge zur empirischen Kommunikationsforschung. Hrsg. Jürgen Wilke. Freiburg, München: Verlag Karl Alber 1977, S. 192.

⁵³ Vgl. Buss, Arnold H.: Self-consciousness and Social Anxiety. San Francisco: Freeman 1980, S. 204.

⁵⁴ Vgl. Delhees, Karl H.: Soziale Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 62.

Für die vorliegende Arbeit sind die Auffassungen von sozialer Angst im Sinne von Schüchternheit und Publikumsangst weniger interessant und bedeutend. Sie lassen sich nach SCHLENKER/ LEARY unter der Kategorie „bloße Öffentlichkeitsfurcht“ zusammenfassen⁵⁵. Schüchternheit kann als eine generelle Veranlagung des Menschen betrachtet werden, sich in sozialen Situationen zurückzuhalten. „Schüchternheit ist eine Beeinträchtigung des Sozialverhaltens, also auch der sozialen Kommunikation.“⁵⁶ Symptome für Schüchternheit drücken sich vielfältig in momentanen Gefühlen der Befangenheit und des Unbeholfenseins auf der einen Seite und völliger sozialer Inkompetenz auf der Anderen aus. Dabei steht die Angst der Schüchternen zunächst nicht im Zusammenhang mit Isolationsfurcht, da nicht der Bereich der Normenverletzungen betroffen ist⁵⁷. Die zweite Form, hier auch nur kurz erwähnt, ist die Publikumsangst, eng in Verbindung stehend mit Schüchternheit, die fast schon als Voraussetzung für Publikumsangst gelten kann. Diese Angst, besser bekannt als Lampenfieber, wird durch äußere Umstände veranlasst. Der Betroffene sieht sich im Zentrum der Aufmerksamkeit eines Publikums und fühlt sich dadurch direkt oder indirekt bewertet. Es ist die Angst vor großer Menge aufzutreten, sich inadäquat zu verhalten, oder bestimmten Ereignissen an sich, wie Prüfungen oder Vorstellungsgesprächen⁵⁸. Auch diese Auffassung steht in keinem direkten Zusammenhang mit gesellschaftlichen Normen und der Angst vor Isolation. Im Hinblick auf Isolationsdrohungen bzw. der Isolationsfurcht gemäß des umschriebenen sozialpsychologischen Konzepts von öffentlicher Meinung, werden im folgenden Kapitel vor allem die Scham und Peinlichkeit näher dargelegt.

⁵⁵ Vgl. Schlenker, Barry R.; Leary, Mark R.: Social anxiety and self-presentation: A conceptual model. *Psychological Bulletin* 92. (1982). S. 641f./ 662f.

⁵⁶ Delhees, Karl H.: *Soziale Kommunikation*, a.a.O., S. 69.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Vgl. ebd. S. 67f.

3.4.2. Scham und Peinlichkeit

Wie bereits erwähnt, fassen SCHLENKER/ LEARY Schüchternheit und Publikumsangst in der Kategorie „bloße Öffentlichkeitsfurcht“ zusammen. Scham und Peinlichkeit hingegen sind soziale Ängste, die die Autoren mit dem Faktor „Furcht vor falschem Verhalten“ umschreiben⁵⁹. Eine genaue Abgrenzung zwischen beiden Phänomen erscheint zunächst schwierig, da beide Begriffe im Alltag gleichermaßen benutzt werden, und auch Sozialwissenschaftler oftmals nicht unterscheiden zwischen „peinlich berührt sein“ und „sich schämen“⁶⁰. Trotzdem gibt es feine Unterschiede die hier nun näher skizziert werden.

GOFFMANs Überlegungen zur Selbstdarstellung werden herangezogen, um den Begriff Peinlichkeit operationalisieren zu können. Er konstatiert, dass die Selbstdarstellung des Menschen teilweise auch auf Täuschung beruht und einer Art Selbstinszenierung gleichkommt. Wird diese während einer Interaktion gestört, ist das Selbstsystem bedroht und es entsteht Peinlichkeit bzw. Verlegenheit. Peinlichkeit ist situationsgebunden und auf die Momente plötzlicher Ängstlichkeit beschränkt. In diesen Momenten wird eine laufende Kommunikation unterbrochen, Zeichen von Verlegenheit treten auf und nach einer kurzen Pause erfolgt die Wiederaufnahme der Kommunikation. Das Geschehene wird als peinlich empfunden⁶¹. In welchen Situationen entstehen diese peinlichen Momente? Peinlichkeit tritt dann auf, wenn jemand bei Unwahrheiten oder Widersprüchen ertappt wird, wenn Fehler in der Öffentlichkeit gemacht werden, die nicht in das Selbstkonzept passen, wenn der Schutzmechanismus einer falschen Fassade nicht mehr standhält oder wenn andere in die Intimsphäre eindringen, diese verletzen. Hinter peinlichen Situationen stehen somit immer Begebenheiten, die Bemühungen um eine positive Selbstdarstellung durchkreuzen⁶². An welchen Zeichen ist Peinlichkeit oder Verlegenheit zu erkennen? Als Hauptmerkmal gilt vor allem das Erröten. Darüber hinaus lassen sich häufig krampfhaftige Versuche zu lächeln oder gekünsteltes Lachen oder Kichern bei Betroffenen beobachten. Das Verhaltensmuster ist darüber hinaus gekennzeichnet durch ablenkende Bewegungen wie Augenblinzeln, Räuspern, nervöses Husten, an

⁵⁹ Vgl. Schlenker, Barry R.; Leary, Mark R.: Social anxiety and self-presentation, a.a.O., S. 641f./662f.

⁶⁰ Vgl. Buss, Arnold H.: Self-consciousness and Social Anxiety, a.a.O., S. 161-163.

⁶¹ Vgl. Delhees, Karl H.: Soziale Kommunikation, a.a.O., S. 63.

⁶² Vgl. ebd.

der Wange reiben, hinter den Ohren kratzen oder Versteckbewegungen wie die Augen oder das Gesicht ganz oder teilweise mit der Hand verdecken⁶³. Das Erröten in peinlichen Situationen ist für die Betroffenen nur schwer zu steuern. Dabei ist es individuell verschieden, wie stark eine Person peinlich berührt wird, da dieses immer von der gegebenen Situation und personaler Faktoren abhängt. Neben der Tendenz, dass eher ängstliche Menschen zur Verlegenheit neigen, nennt BUSS noch weitere dispositionelle Ursachen. Zum Einen sind verstärkt Menschen betroffen, die eine hohe öffentliche Selbstaufmerksamkeit zeigen und sich damit ständig beobachtet und herausgestellt fühlen. Zum Anderen spricht er von denjenigen, die nur über geringe soziale Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen und sich aus diesem Grund auch unbeholfen und ungewandt verhalten. Des Weiteren wären eher verschlossene Menschen betroffen, die nur geringe Bereitschaft zur persönlichen Öffnung zeigen. Als letzte Gruppe nennt er diejenigen mit einem übergroßen Schamgefühl, deren oberstes Gebot die Verhüllung des eigenen Körpers ist. In diesen Ursachen ist eine direkte Beziehung zum Selbstwertgefühl erkennbar. Menschen die nur ein geringes Selbstwertgefühl besitzen, geraten leichter in Verlegenheit und sind zudem schüchterner als Personen mit Selbstsicherheit⁶⁴.

Wo liegen nun aber die Unterschiede zur Scham? Tiefgehende Gefühle von Scham können dann auftreten, wenn tatsächliches oder vermeintliches Versagen, die Verletzung von sozialen Normen und Geboten oder ungeschickte Verhaltensweisen vom Individuum so aufgefasst werden, dass sie Mängel des Selbst aufzeigen. Gescheitertes Handeln führt zur Scham, da eine Diskrepanz zwischen dem Realselbst und dem Idealselbst, also zwischen der faktisch gegebenen Leistung und des persönlichen Leistungsstandards entsteht. Das Individuum ist sich seines Fehlverhaltens oder der vermeintlich eigenen Unzulänglichkeit bewusst, empfindet Enttäuschung über sich selbst und schämt sich⁶⁵. Das Schämen erfolgt meistens im sozialen Kontext und ist ein Gefühl, das das eigene Versagen verdeutlicht und die damit verbundene Angst vor Missbilligung und Verachtung hervorruft. In Momenten des sich Schämens, seien sie auch privat, ist die Aufmerksamkeit des Individuums

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 65.

doch auf ein imaginäres Publikum gerichtet⁶⁶. Das Bewusstwerden des Einzelnen durch die Anderen wird damit an dieser Stelle sehr deutlich. Auch wenn sich das Individuum nicht in Gesellschaft befindet, weiß es trotzdem welche Verhaltensweisen gewünscht oder Leistungsansprüche von der Gesellschaft gestellt werden bzw. vermeintlich gestellt werden und damit nur in der Vorstellung des Einzelnen eine bedeutende Rolle spielen. Die erhöhte öffentliche Selbstaufmerksamkeit von Betroffenen stellt ein bedeutendes Merkmal der Scham dar. Der Beschämte kommt sich wertlos vor, er ist über sich selbst enttäuscht, macht sich Vorwürfe und bereut gegenüber sich selbst, was geschehen ist und möchte es am liebsten ungeschehen machen⁶⁷. Es ist erkennbar, dass das Erleben von Scham durch eine größere Intensität gekennzeichnet ist. Sie ist häufig mit einer andauernden Kränkung wie Ärger verbunden. Peinlichkeit hingegen wird generell als harmlos und mild eingestuft und auch mit Humor und Spaß assoziiert. Das äußert sich in typischen Peinlichkeitsreaktionen wie z.B. Scherzen, Ablenkung oder Rechtfertigung⁶⁸. Sowohl Peinlichkeitsempfinden als auch Scham können als Normverstöße angesehen werden, in denen gegen eine bestimmte Auffassung von Moral verstoßen wird, im Sinne von dem, was „man tun oder nicht tun sollte“. Peinlichkeit findet dabei im Bereich gesellschaftlicher Alltagsnormen statt und entsteht wenn das Individuum gegen die Etikette verstößt. Scham hingegen ist wesentlich stärker mit dem Individuum verknüpft. Wie bereits angesprochen entsteht sie aus dem Konflikt zwischen Ich und Ich-Ideal und weist damit auf persönliches Versagen hin⁶⁹.

⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ Vgl. Kalbe, Wolfgang: Scham – Komponenten, Determinanten, Dimensionen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, u.a.: Peter Lang 2003, S. 31.

⁶⁹ Vgl. Schoeck, Helmut: Der Neid. München, Wien: Herbig 1980, S. 86.

Die Öffentlichkeitskomponente ist bei der Peinlichkeit wesentlich stärker ausgeprägt als bei der Scham. Denn die Person, die sich schämt, fühlt sich als schlechter Mensch und ist deprimiert. Derjenige der peinlich berührt ist hingegen, fürchtet, dass er in den Augen seiner Mitmenschen ein schlechtes Beispiel abgegeben haben könnte. Die Folge ist ein Gefühl der Vereinzelung; er empfindet sich selbst entblößt, zur Schau gestellt. Es entsteht ein Gefühl der Isolation⁷⁰. Während der peinlich Berührte scheinbar gegen die Gesellschaftsmoral verstößt, handelt der Beschämte eher gegen seine ganz individuelle Moral. Dabei kann die Beschämung, wie bereits erwähnt, auch ganz im Privaten, wie vor sich selbst oder Gott passieren. Peinlichkeit hingegen ist unweigerlich mit dem Öffentlichen oder der öffentlichen Moral in Verbindung zu bringen⁷¹.

HALLEMANN bezieht sich in seiner Arbeit zur Peinlichkeitsforschung auf GOFFMAN, der Verhaltenserwartungen, die in peinlichen Situationen verletzt werden, eine moralische Natur zuspricht und das vor allem im Bezug auf Verhalten in sozialen Situationen⁷². Genau hier wird nach HALLEMANN die Isolationsfurcht nach dem sozialpsychologischen Konzept öffentlicher Meinung wirksam⁷³. Er stellt Peinlichkeit damit als einen Indikator zur Operationalisierung von Isolationsfurcht heraus, mit der diese beobachtbar, befragbar und messbar gemacht werden kann⁷⁴. Mit der von ihm entwickelten „Skala des Peinlichkeitsempfindens“ lässt sich die Bedeutung der anonymen Öffentlichkeit nachweisen, was einen wichtigen Schritt in der Operationalisierung darstellt⁷⁵. Damit spielt Peinlichkeit in vorliegender Arbeit eine wichtige Rolle, da die persönliche Situation des Außenseiters, wie sie im Verlauf der Arbeit bei Analphabeten nachgezeichnet wird, sehr stark mit der Angst vor Isolation verbunden ist.

⁷⁰ Vgl. Buss, Arnold H.: *Self-consciousness and Social Anxiety*, a.a.O., S. 129f.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 148/ S. 161-163.

⁷² Vgl. Goffman, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday 1959, S. 227-230.

⁷³ Vgl. Hallemann, Michael: *Peinlichkeit. Ein Ansatz zur Operationalisierung von Isolationsfurcht im sozialpsychologischen Konzept öffentlicher Meinung*. Dissertation an der Universität Mainz. Hamburg 1990, S. 28.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 23.

⁷⁵ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: *Öffentliche Meinung*, a.a.O., S. 315.

Darüber hinaus ist aber der Schambegriff nicht zu vernachlässigen. Sieht man einmal von der Moralkomponente ab, die der Scham anhängt und der Peinlichkeit hingegen nicht, ist doch die Scham umschreibende Diskrepanz zwischen Ich und Ich-Ideal geradezu treffend für die Lebenssituation von Analphabeten. Sie sind sich ihrer Schwäche bzw. Defizits sehr genau bewusst und schämen sich zum Einen zutiefst vor sich selbst und zum Anderen vor dem Rest der Gesellschaft, weil sie des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind. Scham ist tiefergehend, und hat etwas wesentlich Privateres an sich. Die Öffentlichkeit ist hier nicht unbedingt gefragt, es reicht schon aus, wenn das Individuum für sich selbst annimmt, dass es den gesellschaftlichen Normen nicht entspricht. Damit stellen sowohl Peinlichkeit als auch Scham Ängste dar, die in dieser Arbeit gleichermaßen ihre Bedeutung finden. Im Folgenden wird die Angst vor Isolation dargestellt. Denn sie stellt einen ausschlaggebenden Teil des sozialpsychologischen Konzepts dar, was zudem sehr stark verdeutlicht, was das Individuum fürchtet, nämlich die Ausgrenzung, die Isolation durch die Mitmenschen.

3.5. Isolationsfurcht

3.5.1. Isolationsfurcht als Motiv für Anpassung

Wie die bisherigen Ausführungen verdeutlichen konnten, beruht die Angst des Einzelnen vor Isolation auf der sozialen Natur des Menschen, die „offenbar als Instinkt verankert“⁷⁶ ist. Die soziale Natur löst beim Menschen Angst vor Isolation, Unbeliebtheit und Missachtung aus. Sie ist dafür verantwortlich, dass das Individuum „unter anderen Menschen geachtet und beliebt“⁷⁷ sein will. Die Öffentlichkeit fungiert als anonyme Urteilsinstanz, deren Beurteilung sich kein Individuum entziehen kann. Die Folge ist Gruppendruck und daraus entstehendes konformes Verhalten⁷⁸. Was bei NOELLE-NEUMANNs Theorie der Schweigespirale zu beobachten ist, konnte zuvor bereits in ASCHs Laborexperimenten nachgewiesen werden. Die Tendenz des Menschen zu angepasstem Handeln. So legte ASCH seinen Versuchspersonen eine Wahrnehmungsaufgabe vor, die offensichtlich und einfach zu lösen war, er

⁷⁶ Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 349.

⁷⁷ Ebd. S. 64.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 98.

konfrontierte die Versuchspersonen aber gleichzeitig mit dem Gruppendruck einer falsch urteilenden Mehrheit⁷⁹. Von insgesamt zehn Testpersonen schlossen sich sechs von zehn mehrmals der offensichtlich falschen Meinung der Mehrzahl an und gaben diese als ihre persönliche Meinung wieder. Aus den Experimenten lässt sich ableiten, dass die Angst vor Isolation soweit führt, dass Menschen sich selbst dann der Mehrheitsmeinung anschließen, auch wenn sie keinen Zweifel daran haben, dass diese Meinung falsch ist⁸⁰. „Der sozialpsychologische Mechanismus, der die Konformität erzwingt, wird seit Edward Ross (1898) ‚soziale Kontrolle‘ genannt.“⁸¹ Diese Imitation ist viel diskutierter Gegenstand der Sozialforschung und wird nicht nur mit der Furcht vor Isolation erklärt sondern auch als ein Wunsch des Individuums dargestellt, von anderen zu lernen⁸². NOELLE-NEUMANN betont allerdings, dass die Annahme des Lernens als Motiv für Imitation, wie es viele Forschungsarbeiten zu Grunde legen würden, die soziale Natur des Menschen geradezu verleugnet und mit Begriffen wie Konformist ins Negative zieht. Dabei sollte die Angst vor Isolation eher als etwas angesehen werden, was jeder Mensch in sich trägt und das gemeinschaftliche Zusammenleben ermöglicht⁸³.

Die Isolationsfurcht veranlasst das Individuum, aufmerksam seine Umwelt zu beobachten, um genau zu wissen, welche Meinungen und Verhaltensweisen zunehmen oder abnehmen bzw. welche gebilligt oder missbilligt werden. Der Mensch muss sich damit innerhalb bestimmter Grenzen bewegen, um nicht isoliert zu werden. Bei der Auslotung dieser Grenzen hilft das „quasi-statistische Organ“ des Menschen. Nach NOELLE-NEUMANN ist das „quasistatistische Organ“ (vgl. Kapitel 3.2.) das Bindeglied, „das die individuelle und kollektive Sphäre verknüpft. Kein geheimnisvolles kollektives Bewusstsein wird angenommen, aber die Fähigkeit des Individuums, in Bezug auf Personen oder Verhaltensweisen oder Ideen die Relation von Zustimmung und Ablehnung in der Umwelt wahrzunehmen und die Veränderung, Zunahme oder Abnahme, und dementsprechend zu reagieren, nämlich

⁷⁹ Asch, Solomon E.: Effects of Group Pressure upon the Modification and Distortion of Judgments. In: Cartwright, Dorwin; Zander, Alvin: Group Dynamics. Research and Theory. New York, Evanston, London: Harper & Row, Publishers 1968, S. 189-200.

⁸⁰ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Die Schweigespirale, a.a.O., S. 60-61.

⁸¹ Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentlichkeit als Bedrohung, a.a.O., S. 205.

⁸² Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Die Schweigespirale, a.a.O., S. 62.

⁸³ Vgl. ebd. S. 64.

sich möglichst nicht zu vereinzeln.“⁸⁴ Dass der in Gesellschaft lebende Mensch nach Übereinstimmung strebt wird bereits 1690 in einem von LOCKEs drei⁸⁵ Gesetzen erwähnt, dem Gesetz der Meinung oder der Reputation⁸⁶. An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass Isolationsdrohungen gegen abweichende Individuen einerseits und die Isolationsfurcht der Individuen andererseits nicht nur Konformität im negativen Sinne bedeuten, sondern darüber hinaus den Zusammenhalt in der Gesellschaft sichert und Integration bewirkt⁸⁷. Im Zusammenhang mit der Integration der Gesellschaft ist auch das Stichwort Konsens von Bedeutung. Denn Prozesse öffentlicher Meinung stellen Konsens her bzw. gründen sich auf Konsens. Sie sind für einen ausreichenden Grad von Übereinstimmung in den gemeinsamen zentralen Wertevorstellungen und Zielen einer Gesellschaft verantwortlich. Die Gesellschaft sucht den Konsens auch bei äußerlichen Verhaltensweisen, mit dem Ziel Konsensfähigkeit zu erproben und herzustellen⁸⁸.

Ob von einer generellen Isolationsfurcht des Menschen gesprochen werden kann, lässt sich nicht mit einem eindeutigen Ja beantworten und würde eine zu undifferenzierte Annahme darstellen. So weist IRLE in Bezug auf Angst und soziale Isolation darauf hin, dass kein Sozialpsychologe ausreichend begründen kann, „dass Menschen unter allen Bedingungen soziale Nähe suchen, oder soziale Distanzen soweit als möglich zu vermindern suchen.“⁸⁹ Es bestehe Erklärungsbedarf darüber, unter welchen Bedingungen der Mensch danach strebe sich mit anderen zu gesellen⁹⁰. HALLEMANN hat in seiner Arbeit über Peinlichkeit drei theoretische Bedingungen für die Wirksamkeit von Isolationsfurcht herausgefiltert. Erstens nennt er das Vorhandensein von akzeptiertem und nicht akzeptiertem Verhalten, zweitens muss die in der Diskussion stehende Meinung moralische Ladung besitzen und drittens muss ein gewisses Maß an Öffentlichkeit hergestellt sein⁹¹.

⁸⁴ Noelle-Neumann: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 165-166.

⁸⁵ Als erstes nennt er das göttliche Gesetz und als zweites das bürgerliche Gesetz. Vgl. hierzu Locke, John: Über den menschlichen Verstand. 2. Buch. Übersetzung von Carl Winkler. Berlin: Akademie-Verlag 1962, S. 442. Originaltitel: An essay concerning human understanding. 1690.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 444.

⁸⁷ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 192ff.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 353.

⁸⁹ Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie. Dr. C. J. Hogrefe 1975, S. 159.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Vgl. Hallemann, Michael: Peinlichkeit, a.a.O., S. 17.

3.5.2. Überwindung von Isolationsfurcht

Die Frage, ob man von einer generellen Isolationsfurcht des Menschen sprechen kann, wurde bereits im vorherigen Kapitel aufgegriffen. Gleichmaßen interessant erscheint zudem die Überlegung, ob Isolationsfurcht überwunden werden kann? Was müssen das für Menschen sein, „die Isolation nicht fürchten oder jedenfalls für etwas anderes in Kauf nehmen – eine bunte Gesellschaft.“⁹²? Das führt NOELLE-NEUMANN an und spricht in ihrem Konzept der Schweigespirale demjenigen die Möglichkeit zu, „die Gesellschaft zu verändern, [...], der Isolationsfurcht nicht kennt oder sie überwindet.“⁹³ Diese Außenseiter der Gesellschaft handeln ganz bewusst und sind häufig in der Mode und Kunst zu finden. Wie beispielsweise Vivienne Westwood die seit den Siebzigern bewusst mit ihrem „Punk-Style“ die Öffentlichkeit schockt⁹⁴ und sich damit sehr non-konform in der Modewelt bewegt. Als Beispiel aus der Kunst sei hier auf die Wiener Moderne um 1900 und ihre Vertreter hingewiesen. Vor allem Gustav Klimt, Egon Schiele und Oskar Kokoschka gelang es maßgeblich mit ihrer Kunst eine Kontroverse zu entfachen, die die Grenzen des damals Ausstellbaren nachhaltig ins Wanken brachte und die Emanzipation des Nackten vorantrieb⁹⁵. Dabei ließen sich die Künstler nicht von der Kritik einschüchtern, sondern beharrten auf ihrer Position und sahen in Nacktheit, Erotik und Sexualität nicht Unmoralisches. Wie bspw. Klimt, der 1894 den Auftrag bekommen hatte, im Festsaal der neu erbauten Wiener Universität für drei der damals vier Fakultäten Bilder zu malen. Die Auftraggeber wollten die Segnungen von Universität und Forschung gepriesen sehen, Klimt hingegen zielte auf das Rätselhafte und Unbegreifliche des Lebens ab. Er beschritt einen eher fortschrittskritischen Weg und vollzog damit gleichzeitig eine Neupositionierung des nackten Körpers, der zu damaliger Zeit stets nur als der Ausdrucksträger einer Allegorie fungierte. Klimt lehnte die Übersetzung des Begriffs allerdings ab, womit der nackte Körper letztendlich nur noch auf sich selbst verwies⁹⁶. Trotz der Skandale

⁹² Noelle-Neumann: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 200.

⁹³ Ebd. S. 201.

⁹⁴ O.V. Homepage von Vivienne Westwood, Geschichtlicher Abriss. URL: <http://www.viviennewestwood.com/flash.php>, besucht am 04.07.06 um 14:53 Uhr.

⁹⁵ Vgl. Natter, Tobias G.: Über die Grenzen des Ausstellbaren. In: Natter, Tobias G.; Hollein, Max (Hrsg.): Die nackte Wahrheit. Klimt, Schiele, Kokoschka und andere Skandale. München, Berlin, London, New York: Prestel 2005, S. 17.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 18.

und Vorwürfe beharrte der Künstler auf seiner Position, je vehementer die Kritik auch wurde⁹⁷. Noch stärker als Klimt hat sich aber Kokoschka gegen die Ablehnung und Skepsis, die seinem Werk entgegenschlug, gewährt. Er hat den Topos vom Künstler als Außenseiter geschickt instrumentalisiert und setzte alles daran im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Er provozierte und brachte seine Angriffe gezielt in die Öffentlichkeit und betonte damit das Stigma der Ablehnung anstatt es zu verdecken⁹⁸. Es sind Individualisten, Avantgardisten und Querdenker die Prozesse öffentlicher Meinung in Gang setzen und damit auch ein Stück weit vorgeben, was sich in der Gesellschaft ändert bzw. ändern kann. Diese Personen fürchten das Außenseitertum nicht. Während für die Einen öffentliche Meinung gleichzusetzen ist mit Konformitätsdruck, stellt sie für die Anderen den „Hebel zur Veränderung“⁹⁹ dar.

4. Analphabetismus in Deutschland

Wurde im vorherigen Kapitel die Seite derer dargestellt, die das Außenseitertum nicht fürchten, die sich dem Konformitätsdruck entziehen, stellt dieser Teil der Arbeit einen Personenkreis vor, der das Außenseitertum sehr wohl fürchtet. Sie treten der Öffentlichkeit nicht provozierend gegenüber und stellen ihre Andersartigkeit nicht zur Schau. Im Gegenteil, sie haben im Laufe ihres Lebens verschiedene Überlebensstrategien entwickelt, um genau diese Isolation und Stigmatisierung durch ihre Umwelt unter allen Umständen zu vermeiden. Die Rede ist von Analphabeten, die in Deutschland mitten unter uns wohnen. Die eine Schule besucht haben, unterrichtet wurden und das Lesen und Schreiben trotzdem nicht beherrschen. Dabei steht nicht die Problematik der Lese- und Schreibschwierigkeiten von Ausländern oder Behinderten im Vordergrund, vielmehr wird die Außenseitersituation deutscher Analphabeten in der Gesellschaft beschrieben. Neben der begrifflichen Eingrenzung von Analphabetismus werden verschiedene Aspekte wie Ursachen und Bewältigungsstrategien im alltäglichen Leben der Betroffenen thematisiert.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 19.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 20.

⁹⁹ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., S. 204.

4.1. Definitionen zu Analphabetismus

Eine klare Eingrenzung und Definition von Analphabetismus kann nicht eindeutig erfolgen. In der Literatur gibt es sogar Aussagen, die davon sprechen, dass eine allgemein anerkannte Definition fehle¹⁰⁰. Ausgangspunkt dafür ist die stark variierende Sprachfähigkeit der von Analphabetismus Betroffenen. Und genau damit ist ein Problem angesprochen, das in der praktischen Alphabetisierungsarbeit als auch in der Literatur einen gleichermaßen hohen Stellenwert einnimmt. Es stellt sich die Frage nach Bedeutung und Grenzen der Kategorie Analphabetismus. Wann ist ein Mensch ein Analphabet? Wenn er überhaupt kein Wort lesen und schreiben kann, oder ist er es bereits, wenn er schwere Rechtschreibschwierigkeiten aufweist¹⁰¹? Der erforderliche Grad an Schriftbeherrschung ist in den verschiedenen Gesellschaften differenziert hoch anzusetzen. Das erforderliche Maß an Schriftsprachbeherrschung ist in Industrienationen wesentlich höher als in Entwicklungsländern. Hinzu kommen die Anforderungen an Schriftsprachkompetenzen, die innerhalb einer Gesellschaftsordnung gestellt werden¹⁰². Da die Definitionen nicht immer klar sind, ist die Folge eine unklare Abgrenzung zwischen Gebildeten und Ungebildeten, die oftmals gleichzeitig eine Ausgrenzung darstellt¹⁰³. Im Allgemeinen wird zwischen zwei differenzierten Ansätzen zum Analphabetismus unterschieden: zwischen des natürlichen und des funktionalen Analphabetismus, welche in den folgenden Kapiteln ihre nähere Erläuterung finden.

¹⁰⁰ Vgl. Füssenich, Iris; Gläß, Bernhard: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierungsarbeit. Erwachsene sollen Lesen und Schreiben lernen. In: Horn, Wolfgang; Paukens, Hans (Hrsg.): Alphabetisierung – Schriftsprache – Medien, Ismaning: 1985, S. 48-56. Zitiert nach Bastian, Hannelore; Manger, Guido; Waldmann, Doris: Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine themenorientierte Dokumentation. bmp Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband 1987, S. 16.

¹⁰¹ Vgl. Egloff, Birte: Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus". URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf, S. 116. Dokument aus dem Internetservice <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>, 23.05.2006, 11:54 Uhr.

¹⁰² Vgl. Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag 1995, S. 252.

¹⁰³ Vgl. Romberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 24.

4.1.1. Natürlicher und funktionaler Analphabetismus

Beim natürlichen Analphabetismus hat die betreffende Person nicht die Möglichkeit gehabt sich Bildung und Schriftsprache durch einen Schulbesuch anzueignen. Diese Form des Analphabetismus – auch totaler Analphabetismus genannt – die fehlende oder mangelhafte Kenntnis von Lesen und Schreiben, tritt traditionell in Entwicklungsländern auf. Armut und fehlende Infrastruktur sind dafür verantwortlich, dass Bildungsangebote dort häufig ganz fehlen oder nur dürftig ausgerichtet sind¹⁰⁴. In Industrieländern ist diese Form des totalen oder natürlichen Analphabetismus so gut wie gar nicht mehr vorzufinden. Allenfalls wird es als Problem einer kleinen Gruppe von Menschen angesehen, die aufgrund ihrer Lebensumstände nicht Lesen und Schreiben gelernt haben, wie bspw. Kriegskinder oder Sinti¹⁰⁵. Neben diesen Personenkreisen sind vor allem zwei weitere Personengruppen zu nennen, unter denen der totale Analphabetismus in Industrienationen noch häufiger zu finden ist. Zum Einen gibt es Menschen, die aufgrund von körperlicher oder anderer Behinderungen keine Schriftsprachkenntnisse erlangen können. Gerade eine schwere geistige Behinderung macht das Lesen- und Schreiben lernen häufig fast unmöglich. Auch wenn die Beeinträchtigung den Weg zur Schrift nicht hundertprozentig verwehren mag. Zum Anderen stellt ein Teil der in Deutschland lebenden Ausländer eine zweite Gruppe der totalen Analphabeten dar. Diese Menschen haben in ihrem Heimatland keine Schule besucht und sind quasi bereits als Analphabeten nach Deutschland immigriert¹⁰⁶. Die Analphabetismus-Problematik ist in den beiden zuletzt genannten Gruppen eine ganz spezielle und bedarf einer gesonderten Untersuchung an anderer Stelle. Vorliegende Arbeit wird auf diese beiden Problemgruppen nicht näher eingehen.

104 Vgl. Kerpel, Marianne: Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. URL: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Kerpel.pdf>. S. 6, 25.05.06 14:32 Uhr.

105 Vgl. Börner, Anne: Sprachbewusstheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang 1994, S. 17.

106 Vgl. Döbert, Marion/ Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hrsg: Bundesverband Alphabetisierung e.V. Stuttgart: Klett 2000, S. 20.

Besinnt man sich auf die bereits zuvor erwähnten Anforderungen an Schriftsprachkompetenzen, die innerhalb einer Gesellschaftsordnung gestellt werden, rückt der Begriff des funktionalen Analphabetismus in den Mittelpunkt der Betrachtung. Es ist ein relativer Begriff, der erst an Schärfe gewinnt, wenn die konkreten Anforderungen, die innerhalb einer Gruppe oder Gemeinschaft gestellt werden, mitberücksichtigt werden. Sind die individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten im Lesen und Schreiben niedriger als die notwendigen und als selbstverständlich vorausgesetzten, spricht man von funktionalem Analphabetismus. Mit dem Begriff des funktionalen Analphabetismus lässt sich eine Relation zwischen dem vorhandenen und dem erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung im jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bezug ausdrücken. Das bedeutet für Industriestaaten wie Deutschland, in denen hohe Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache gestellt werden, dass bereits diejenigen Personen als funktionale Analphabeten angesehen werden, die nur eingeschränkt über Lese- und Schreibkenntnisse verfügen¹⁰⁷. Diese Personen weisen trotz Schulbesuchs so mangelhafte Schriftsprachkenntnisse auf, dass sie nicht fähig sind am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Im Folgenden werden verschiedene Definitionsansätze zu funktionalem Analphabetismus vorgestellt.

Mit dem Definitionsansatz von GRAY aus dem Jahr 1956, den die UNESCO 1969 übernahm¹⁰⁸, lag eine erste Umschreibung des Begriffs „funktional alphabetisiert“ vor:

„A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture and group.“¹⁰⁹

¹⁰⁷ Vgl. Hubertus, Peter: *Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie*. Hrsg.: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. Bremen 1991, S. 5.

¹⁰⁸ Vgl. Romberg, Susanne: *Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 24.

¹⁰⁹ Gray, William Scott: *The teaching of reading and writing: an international survey*. Enlarged edition with a supplementary chapter by Ralph Staiger. In: UNESCO (Hrsg.) *Monographs on fundamental education X*, 2. edition, Paris 1969, S. 24. URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>, besucht am 24.06.06 um 20:25 Uhr.

(Original: Gray, William Scott: *L'Enseignement de la lecture et de l'écriture: étude générale*. Monographies sur l'éducation de base X, 1. impression, UNESCO Paris 1956). URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135141fo.pdf>, besucht am 24.06.06. um 20:27).

GRAY thematisiert hier vor allem die Schriftsprachverwendung. Auf der 20. UNESCO-Generalkonferenz 1978 wird diese, über eine Dekade lang gültige, Definition des funktionalen Analphabeten folgendermaßen modifiziert:

„A person is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to use reading and writing and calculation for his own and the community's development.“¹¹⁰

Im Vergleich zur Definition von 1969 konzentriert sich diese Aussage nicht mehr nur auf die pure Anwendungsfunktion von Schriftsprache. Vielmehr kristallisieren sich zwei Ebenen einer funktionalen Lese- und Schreibfähigkeit heraus. Einerseits wird das selbstständige und unbehinderte Bestreiten der eigenen Existenz und soziale Unauffälligkeit betont, andererseits wird Schriftsprachkompetenz als wachsende Möglichkeit der Selbstäußerung und Aneignung des kulturellen Erbes verstanden¹¹¹. GRAYs Definition aus dem Jahr 1956 fand große Aufmerksamkeit und führte zu kritischen Diskussionen. Denn letztendlich besagt sie, dass auch Menschen mit Unsicherheiten in der Rechtschreibung als funktionale Analphabeten zu gelten haben¹¹². Diese Feststellung ließ GRAYs Begriffsbeschreibung in der Praxis als sehr unbefriedigend erscheinen, und veranlasste DRECOLL 1981 zu folgendem Zusatz:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet 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.“¹¹³

Im Vergleich zu den beiden vorherigen Definitionen rückt DRECOLL den Aspekt gesellschaftlicher Normen für die Schriftsprachverwendung weitaus stärker in den Vordergrund. Er stellt fest, dass funktionale Analphabeten nicht über ein bestimmtes Maß an Schriftsprachkompetenz verfügen, was wiederum zur Folge hat, dass diese

¹¹⁰ UNESCO General Conference, 20th Session, Paris 1978, S. 4. In: UNESCOs standard setting instruments. Zitiert nach: Bholá, H. S.: Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives. UNESCO Paris 1995, S. 8. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101856Eb.pdf>. Besucht am 25.06.06. um 14:26 Uhr.

¹¹¹ Vgl. Drecoll, Frank: Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank/ Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg 1981, S. 31.

¹¹² Vgl. Grisseemann, Heinz: Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber 1984, S. 65. Vgl. auch Drecoll, Frank: Funktionaler Analphabetismus, a.a.O., S. 31.

¹¹³ Ebd. S. 33.

Menschen zu einer sozial unauffälligen Teilnahme an alltäglichen Kommunikationsprozessen in der Gesellschaft nicht fähig sind¹¹⁴.

Eine weitere Extension des Begriffs „funktionaler Analphabet“ erfolgt durch DÖBERT-NAUERT. Neben der Kompetenzdimension der Schriftsprachverwendung, die in allen anderen Ansätzen zu finden ist, führt sie den Aspekt des aktiven schriftsprachlichen Handelns bzw. die Vermeidung desselben als weitere Dimension ein:

„Funktionale Analphabeten sind diejenigen Menschen, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen.“¹¹⁵

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte und der damit einhergehenden Diskussion um Analphabetismus in Industrieländern, wurde zunehmend klarer, dass Schriftsprachkompetenz nicht ein einmal erworbener fixer Wissensbestand ist. Literarität und Schriftsprachunkundigkeit sind Prozesse, die beispielsweise in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Veränderungen, biographischer Entwicklung und spezifischen Anforderungssituationen zu definieren sind. Aus diesem Grund wurde 1994 die Definition dahingehend modifiziert, dass sie die Aspekte der schriftsprachlichen Fertigkeit und des subjektiven Faktor als auch den Wandel schriftsprachlicher Anforderungen gleichermaßen mit einschließt¹¹⁶. Sie lautete somit:

„Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.“¹¹⁷

Analphabetismus definiert sich in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Anforderungssituationen im alltäglichen Leben. Die subjektive Interpretation von schriftsprachlichen Anforderungen steht den tatsächlichen schriftsprachlichen

¹¹⁴ Vgl. Romberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. a.a.O., S. 26.

¹¹⁵ Döbert-Nauert, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertungen von Interviews mit Teilnehmern an der VHS Bielefeld. Hrsg. Von PAS/DVV e.V. Bonn, Frankfurt a. M. 1985, S. 5.

¹¹⁶ Vgl. Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. URL: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Doebert-Schriftsprachunkundigkeit.pdf>, S. 2. Besucht am 09.06.06 um 16:47 Uhr. Aufsatz auch in: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena 1997, S. 117-139.

¹¹⁷ Döbert, Marion: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreibler, (unveröff.), Bielefeld 1994, S. 1. Zitiert nach Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. a.a.O., S. 2.

Fertigkeiten und deren subjektive Interpretation gegenüber. Anforderungen an Schriftsprachkompetenz sind im Alltag unterschiedlich stark ausgeprägt und damit für Menschen, die nicht richtig lesen und schreiben können, unterschiedlich schwer zu bewältigen. Hinsichtlich des Fertigniveaus, der Öffentlichkeit und der damit verbundenen Sanktionierungsgefahr, ist es für Betroffene bspw. wesentlich einfacher einen Einkaufszettel zu schreiben, als einen Personalbogen oder ein Formular auf dem Amt auszufüllen. Lesen und Schreiben sind Fähigkeiten die allgemein vorausgesetzt werden. Je größer der Druck für die Betroffenen wird, öffentlich lesen und schreiben zu müssen, desto größer wird ihre Angst davor, dieses auch zu tun, und desto eher werden diese Menschen schriftsprachliche Anforderungssituationen vermeiden. Die Angst vor Stigmatisierung (vgl. Kapitel 4.5.1.) ist bei den Betroffenen sowohl Folge als auch Ursache für ihre Schriftsprachunkundigkeit¹¹⁸. Die Darstellung der vorhergehenden Definitionen zeigt, dass eine klare und eindeutige Begriffseingrenzung nur schwer vorzunehmen ist. Trotzdem ist in den vorgestellten Definitionsansätzen eine bestimmte Entwicklung zu erkennen. Anfangs standen formale Kriterien der Schriftsprachkompetenz zur Bestimmung der Lese- und Schreibfähigkeit im Mittelpunkt des Interesses. Diese Position wurde nach und nach durch eine relative Perspektive ersetzt, der zufolge das Problem immer auch im gesellschaftlichen Kontext zu sehen ist. In der Beziehung vom Individuum zur Gesellschaft werden nun funktionale und soziale Maßstäbe angesetzt. Diese Maßstäbe können unter anderem die subjektive Einschätzung der Schriftsprachkompetenz seitens Betroffener berücksichtigen¹¹⁹. In der vorliegenden Untersuchung wird die Begriffsbestimmung DRECOLLs zugrunde gelegt. Sie berücksichtigt die für die folgenden Ausführungen wichtigen Aspekte wie gesellschaftliche Mindestanforderung, soziale Kontrolle und die damit einhergehenden Probleme. Diese treten genau dann auf, wenn diese Mindestanforderungen von Betroffenen nicht erfüllt werden können. Der im Verlauf der Arbeit fallende Begriff Analphabetismus wird im Sinne von funktionalem Analphabetismus benutzt.

¹¹⁸ Vgl. Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. a.a.O., S. 2.

¹¹⁹ Vgl. Romberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. a.a.O., S. 27.

4.1.2. Sekundärer Analphabetismus

Häufig wird statt funktionalem Analphabetismus auch der Begriff des sekundären Analphabetismus verwendet, obwohl damit unterschiedliche Inhalte verbunden sind. Tritt trotz des mehr oder weniger erfolgreichen Erwerbs der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozess des Verlernens ein oder gehen Kenntnisse und Fähigkeiten verloren, so liegt sekundärer Analphabetismus vor. Dieser wird daher als ein Sonderfall des funktionalen Analphabetismus bezeichnet¹²⁰. Sekundäre Analphabeten haben während der Schulzeit durchaus ein Niveau erreicht, das in der Gesellschaft ausreichend ist, um schriftsprachlich kommunizieren zu können. Doch nach Ende der Schulzeit werden die Fähigkeiten nicht mehr genutzt und ein Prozess des Verlernens setzt ein, der sich soweit fortentwickelt bis die Grenze zum funktionalen Analphabetismus überschritten ist. Dieser Vergessenseffekt wird häufig als Ursache von Analphabetismus bei Erwachsenen genannt. Die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung widerlegt diese Vermutung. Diejenigen Erwachsenen, die in Alphabetisierungskursen lernen, sind in ihrem bisherigen Leben nicht funktional alphabetisiert gewesen¹²¹.

4.1.3. Die Abgrenzung zur Legasthenie

In der Diskussion über funktionalen Analphabetismus fällt häufig der Begriff Legasthenie. Aus diesem Grund soll im Folgenden eine kurze definitorische Abgrenzung erfolgen. Legasthenie ist eine schwerwiegende und umschriebene Beeinträchtigung des Erlernens von Lesen und Rechtschreibung, die Experten zu Folge in Besonderheiten von Hirnfunktionen begründet ist. Diese Teilleistungsstörung kommt in allen Schriftsprachen vor und ist veranlagt und nicht die Folge einer unzureichenden Beschulung, Intelligenzminderung oder anderer körperlicher, neurologischer und psychischer Erkrankungen¹²². Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat diese Lese- und Rechtschreibstörung in den Krankheitskatalog „Internationale Klassifikation psychischer Störungen“ (ICD-10)

¹²⁰ Vgl. Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? a.a.O., S. 252.

¹²¹ Vgl. Döbert, Marion/ Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 23.

¹²² Vgl. Warnke, Andreas; Hemminger, Uwe; Roth, Ellen; et al: Legasthenie – Leitfaden für die Praxis. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag 2002, S. 14.

aufgenommen¹²³. Dabei wird angenommen, dass die Lernstörung hauptsächlich durch biologisch begründete Besonderheiten der Informationsverarbeitung im zentralen Nervensystem bestimmt ist. Die eigentliche Ursache der Veranlagung ist bislang allerdings nicht bekannt. Es tritt nicht selten der Fall auf, dass diese Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bis in das Erwachsenenalter hinein fortbestehen. Zum Verhältnis von funktionalem Analphabetismus zu Legasthenie liegen verschiedene Ansätze vor. So kann nach GRISSEMANN funktionaler Analphabetismus „[...] als tragische Weiterentwicklung einer früheren Schwerstlegasthenie verstanden werden.“¹²⁴ Nach HEINZ scheint „jeder Schulabgänger mit einer ausgeprägten Lese-Rechtschreibschwäche [...] potentiell von Regressionen und damit von Sekundär-Analphabetismus bedroht zu sein.“¹²⁵ Einen anderen Ansatz vertritt dagegen SCHLUTZ. Nach ihm würde der Begriff Legasthenie weniger erklären, als er das vorgebe zu tun. Im Gegensatz zum Ausdruck des Analphabetismus, welcher erst gar nicht vorgebe, den Umstand erklären zu wollen, auf den er verweist. Zudem spiegelt der Begriff funktionaler Analphabetismus nicht nur eine Schwäche bei der Schriftsprachverwendung wieder, sondern verweise vielmehr auf eine wichtige Determinante, die die Lebenslage von Betroffenen immens beeinflusst¹²⁶. Somit umschreibt der Begriff des funktionalen Analphabetismus, wie im vorherigen Kapitel definiert, das Problem von mangelnden Schriftsprachkompetenzen wesentlich genauer als der Terminus Legasthenie¹²⁷.

¹²³ Vgl. Dilling, H.; Mombour, W.; Schmidt, M. H.: Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Huber Verlag 1991.

¹²⁴ Grisseman, Hans: Bestimmungs- und Abgrenzungsprobleme des funktionalen Analphabetismus. In: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Tagungsband „Funktionaler Analphabetismus: Fakten – Zahlen – Strategien“. Bern, 24. September 1986. S. 79.

¹²⁵ Heinz, Eva-Renate: Die Entwicklung der schulischen Lese-Rechtschreibschwäche zu funktionalem Analphabetismus. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 26, S. 120.

¹²⁶ Vgl. Schlutz, E.: Alphabetisierung. Zur Zielgruppe, zum methodischen Vorgehen und zum kulturellen Kontext. In: Bildung und Erziehung 36. 1983 S. 263.

¹²⁷ Vgl. Romberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. a.a.O., S. 29.

4.1.4. Kritische Anmerkungen zum Begriff „funktionaler Analphabetismus“

Obwohl der Terminus funktionaler Analphabetismus heute in Forschung und Praxis allgemein geläufig ist und verwendet wird, gibt es auch kritische Stimmen zu dieser Bezeichnung. Das Wort Analphabetismus wird oftmals auch als Schimpfwort angesehen, denn schnell werden abwertende Gefühle geweckt, wenn die Ausdrücke Analphabet/innen oder Analphabetismus fallen – und das auch ohne den Zusatz funktional. Impliziert werden Gedanken wie, der Betroffene sei vielleicht doch selber schuld an seinem Problem oder einfach zu dumm, um Lesen und Schreiben zu lernen¹²⁸. Auch im allgemeinen Sprachgebrauch finden sich unterschiedlichste Begriffe die mit dem Wort Analphabetismus kombiniert werden und damit immer ein Ausdruck mangelhafter Fähigkeiten und von Unzulänglichkeit sind. Das fällt auch auf bei neuen Wortschöpfungen wie Fußball-Analphabet¹²⁹ oder Beziehungs-Analphabet. Ein weiterer Grund, warum die Verwendung des Begriffs Analphabet bedenklich erscheint, liegt darin, dass die Betroffenen sich selber nur schwer mit dem Wort identifizieren können. Für sie birgt dieser Ausdruck eine abwertende Haltung der Gesellschaft, die häufig einer Abstempelung als Dummkopf gleichkommt¹³⁰. Analphabeten ziehen sich daraufhin noch stärker aus dem gesellschaftlichen Leben zurück, machen sich sozusagen unsichtbar um nicht weiter aufzufallen, anstatt ihr Problem öffentlich zu machen und professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Kritiker schlagen deshalb Alternativbegriffe vor, wie Nichtleser oder Nichtschreiber¹³¹, KRETSCHMANN u.a. beziehen sich auf den anglo-amerikanischen Ausdruck „illiteracy“, und versuchen damit statt des Begriffs

¹²⁸ Vgl. Stauffacher, Verena: Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. HPS-Reihe 3. Luzern: Edition SZH/ SPC 1992, S. 19.

¹²⁹ Berliner Morgenpost: Wovoreit über Fußball und die WM in Berlin. URL: <http://www.berlin.de/rbmskzl/rathausaktuell/archiv/2006/06/14/42076/index.html>, besucht am 28.02.2007, um 22:40 Uhr.

¹³⁰ Vgl. Schwartz, Brigitte: Analphabetismus aus der Sicht der öffentlichen Meinung und der Schweizer Presse. In: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Tagungsband „Funktionaler Analphabetismus: Fakten – Zahlen – Strategien“, Bern, 24. September 1986, S. 91.

¹³¹ Vgl. Harting, Ulla (Hrsg.): Schrift-los. 10 Jahre Alphabetisierung. Dokumentation der ExpertInnentagung 1988 im Adolf-Grimme-Institut. Marl. Zitiert nach Leemann Ambroz, Käthi: Alphabetisierungskurse – Legasthenietherapie für Erwachsene? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, VHN 59. München: Ernst Reinhardt 1990, S. 101.

Analphabetismus das Wort Illiteralität einzuführen¹³². Trotzdem wird der Ausdruck funktionaler Analphabet auch von Menschen benutzt, die ihm durchaus kritisch gegenüber stehen. Zum Einen gibt es keinen anderen Begriff mit der die Problematik so kurz umrissen werden kann, zum Anderen gewährleistet er eine Diskussion die auf einer einheitlichen Begriffsabgrenzung basiert¹³³. Darüber hinaus ist Analphabetismus ein Begriff, der stark emotionalisiert und vor allem von der Erwachsenenbildung als politischer Kampfbegriff benutzt wird, der deutlich darauf aufmerksam macht, dass auch in Deutschland Menschen leben, die weder lesen noch schreiben können¹³⁴.

4.2. Die Entdeckung des funktionalen Analphabetismus in der BRD

Wie im vorherigen Kapitel bereits gezeigt wurde, ist Analphabetismus nicht nur ein Problem von Entwicklungsländern. Auch Industrienationen wie Deutschland sind betroffen. In Deutschland sprechen wir dabei von funktionalem Analphabetismus. Das Bewusstsein aber, dass es in Deutschland auch funktionale Analphabeten gibt, hat sich erst in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Analphabetismus als ein nicht mehr existierendes Problem angesehen. Als statistische Grundlage hierfür dienten Prüfungen im Lesen und Schreiben, die unter Rekruten im Heer und der Marine durchgeführt wurden. Nach den Ergebnissen dieser Prüfung wurden Zusammenstellungen darüber geliefert, wie viele Personen in den Mannschaften Schulbildung besaßen oder nicht. Dabei wurden diejenigen in die Gruppe ohne Schulbildung eingeordnet, welche in ihrer Sprache nicht genügend lesen sowie ihren Vor- und Familiennamen nicht leserlich schreiben können. Damit galt bereits derjenige als alphabetisiert, der nur seinen Namen schreiben konnte. Die Ergebnisse vielen entsprechend positiv aus. Denn im Jahr 1911¹³⁵ fielen bei insgesamt 272.852 Rekruten in Heer und Marine nur 64 in die

¹³² Vgl. Kretschmann, Rudolf; Lindner-Achenbach, Susanne; Puffahrt, Andrea, et al: Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer 1990, S. 5.

¹³³ Vgl. Stauffacher, Verena: Lesen und Schreiben. a.a.O., S. 20.

¹³⁴ Vgl. Kretschmann, Rudolf, u.a.: Analphabetismus bei Jugendlichen. a.a.O., S. 5.

¹³⁵ Vgl. Kaiserlich Statistisches Amt (Hrsg.): Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reichs. 21. Jahrgang 1912. Die Schulbildung der im Ersatzjahr 1911 in das Heer und in die Marine eingestellten Rekruten. Berlin: Verlag von Puttkammer und Mühlbrecht. Buchhandlung für Staats- und Rechtswissenschaft 1912, S. IV 246-247.

Gruppe derer ohne Schulbildung, was nur 0,02 Prozent entspricht. Im Jahr 1912¹³⁶ wurden 291.837 Rekruten in Heer und Marine eingestellt, 136 davon ohne Schulbildung, das entspricht 0,05 Prozent. Die Schlussfolgerung war eindeutig und lautete: Das Problem Analphabetismus ist mit Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht grundsätzlich gelöst worden. Diese wurde am 28. Oktober 1717 in Preußen eingeführt und forderte erstmals einen zehnjährigen Schulbesuch. Wilhelm von Humboldt, der seit 1809 die Leitung der preußischen Kultus- und Unterrichtsverwaltung übernommen hatte, verstaatlichte das Bildungswesen und förderte eine grundlegende Allgemeinbildung. Die breiten Schulreformen seit 1896 legten den Grundstein für die Etablierung der Grundschule für alle Kinder im Jahre 1919¹³⁷.

Über Jahrzehnte konnte sich niemand vorstellen, dass Menschen die zur Schule gehen und somit das Lesen und Schreiben automatisch erlernen mussten, diese Fähigkeiten trotzdem nicht beherrschten. Ein Problembewusstsein war demzufolge nicht ausgeprägt. Bis zu den siebziger Jahren wurde dem Analphabetismus bei Erwachsenen aus diesem Grund auch keine weitere Bedeutung beigemessen, denn es gab ausreichend Arbeitsplätze für ungelernte Arbeiter/innen und Aushilfstätigkeiten, in denen Lesen und Schreiben nicht oder nur in geringem Maße nötig waren. Bis dahin konnten Menschen die nicht richtig oder gar nicht lesen und schreiben konnten ihr Problem relativ einfach verbergen. Es gab zahlreiche gesellschaftliche und berufliche Nischen, in denen die Betroffenen leben konnten, ohne dass ihr Defizit entdeckt wurde. Sie verdingten sich als Landarbeiter auf Bauernhöfen, angelernte Arbeiter in der Fabrik, auf Baustellen oder Werften¹³⁸. Mit dem Auftreten der Massenarbeitslosigkeit in der BRD Ende der 70er, die eine Folge der immer stärker zunehmenden Technisierung und Automatisierung der Produktionsabläufe war, wurde auch das Ausmaß des Analphabetismus deutlicher. Neben Ländern wie den

¹³⁶ Vgl. Kaiserlich Statistisches Amt (Hrsg.): Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reichs. 22. Jahrgang 1913. Die Schulbildung der im Ersatzjahr 1912 in das Heer und in die Marine eingestellten Rekruten. Berlin: Verlag von Puttkammer und Mühlbrecht. Buchhandlung für Staats- und Rechtswissenschaft 1913, S. IV 44.

¹³⁷ Vgl. Eisenberg, Peter: Arbeiterbildung und Alphabetisierung im 19. Jahrhundert. In: Analphabetismus in der BRD [Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 23/1983], S. 13-32. Zitiert nach: Döbert, M. und Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Alphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hrsg. v. Bundesverband Alphabetisierung e.V. Stuttgart: Klett, 2000.

¹³⁸ Vgl. Giese, Heinz W.: Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Studie für die UNESCO. Oldenburg: Universität Oldenburg 1986, S. 6.

USA, Großbritannien und den Niederlanden, entwickelte sich der Analphabetismus auch in der Bundesrepublik Deutschland zu einer erneuten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Herausforderung¹³⁹. In den Unternehmen wurde rationalisiert und einfache Tätigkeiten wurden von anspruchsvolleren abgelöst. Vor allem die Menschen, die nur unzureichend lesen und schreiben konnten, fielen zunehmend aus dem Arbeitsmarkt heraus. Denn sie konnten weder umgeschult werden, noch an Maschinen angelehrt werden, die mit Schriftdisplays oder schriftlichen Arbeitsanweisungen versehen waren. Darüber hinaus war es ihnen nicht möglich an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, um sich zu qualifizieren¹⁴⁰. Durch die Zunahme der Schriftsprache am Arbeitsplatz und im alltäglichen persönlichen Lebensbereich der Menschen und dem damit verbundenen Rückgang der mündlichen Kommunikation wurde auch das Problem des funktionalen Analphabetismus immer deutlicher. Arbeitsanweisungen, früher vom Vorarbeiter mündlich mitgeteilt, wurden durch schriftliche Vorgaben ersetzt. Bedienungsanleitungen für Maschinen sowie der Einsatz von Computern setzen Lesekenntnisse voraus. Seit Beginn der 80er Jahre wendeten sich die Betroffenen vermehrt an die Volkshochschulen und erste Alphabetisierungskurse wurden eingerichtet. Bundesweite Projekte zur Alphabetisierung führten zu einem enormen Ausbau dieser Angebote¹⁴¹. Es ist zu vermuten, dass es funktionalen Analphabetismus schon immer gegeben hat. Aber erst die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte rückte das Problem stärker ins Zentrum der Betrachtung und war dafür verantwortlich, dass es zu heutiger Zeit stärker auffällt, wenn eine Person nicht lesen und schreiben kann.

¹³⁹ Vgl. Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? a.a.O., S. 250.

¹⁴⁰ Vgl. Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. a.a.O., S. 1.

¹⁴¹ Vgl. Tröster, Monika: Situationsanalyse. In: Meisel, Klaus (Hrsg.)/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Alphabetisierung/ Elementarbildung. Stand und Perspektiven [=DIE: Materialien für Erwachsenenbildung 7]. Frankfurt a. M. 1996, S. 16.

4.3. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Gesicherte Angaben zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland liegen derzeit noch nicht vor. Es gibt keine empirische Untersuchung, die verlässliche Zahlen nennt. Das liegt unter anderem daran, dass es keine feste Aussage darüber gibt, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung vorausgesetzt wird, und welcher Mindeststandard erforderlich ist, um nicht als funktionaler Analphabet zu gelten¹⁴². Die Aussagen über quantitative Größenordnungen erscheinen damit sehr variabel und ermöglichen verschiedenen Interessengruppen die Zahlen sowohl sehr hoch als auch sehr niedrig anzusetzen. Die in der Alphabetisierung Tätigen benutzen den Begriff, wie bereits oben erwähnt, gerne als ‚Kampfbegriff‘ in der bildungspolitischen Diskussion. Um Aufmerksamkeit für ihre Arbeit zu erlangen und Betroffenen bessere Lernangebote zu bieten, wird die Zahl hier unter Umständen zu hoch angesetzt. Von Seiten der Bildungspolitik hingegen wird versucht die Zahl der Lese- und Schreibschwachen möglichst niedrig anzusetzen. Damit wird Schule in Schutz genommen und ein möglichst positives Bild von Deutschland, auch im internationalen Vergleich, skizziert¹⁴³. Derzeit stehen nur vage Schätzungen über die Anzahl von Schriftunkundigen zur Verfügung. Die UNESCO schätzt für die Bundesrepublik Deutschland 1990, dass etwa 0,75 bis 3 Prozent der erwachsenen inländischen Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Das sind zwischen 500.000 und drei Millionen Bundesbürger über 15 Jahre aus dem alten Bundesgebiet. Ausländische Mitbürger sowie die in den Jahren 1988/1989 in die Bundesrepublik gekommenen Aus- und Übersiedler werden vom Begriff Inländer explizit ausgeschlossen¹⁴⁴. Aber bereits ein Vergleich mit den alljährlich veröffentlichten Statistiken über die deutsche Wohnbevölkerung, die das Statistische Bundesamt regelmäßig veröffentlicht, kommt zu einem anderen Ergebnis. Zum 31. Dezember 1991 lebten im früheren Bundesgebiet 49.624.794 Deutsche im Alter von über 15 Jahren. Die niedrige Rate von 0,75 Prozent ergäbe demnach 372.186 Personen und die höhere Rate von 3

¹⁴² Vgl. Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? a.a.O., S. 252.

¹⁴³ Vgl. Hubertus, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland – Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1998, S. 82.

¹⁴⁴ Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen – Organisationen – Verbände. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 1990. S. 8.

Prozent 1.488.744 funktionale Analphabeten. Die Bandbreite der absoluten Zahlen ergibt sich rein rechnerisch, und die vorgegebenen Prozentzahlen werden dabei als richtig vorausgesetzt. Das Ergebnis zeigt eindeutig, dass zwischen prozentualen und absoluten Zahlen große Differenzen vorliegen¹⁴⁵. Lügen fundierte und empirische Untersuchungen und Studien zur Schreib- und Lesefähigkeit vor, wäre es wesentlich leichter effektiver gegen Analphabetismus vorzugehen und entsprechende Maßnahmen in der Alphabetisierungsarbeit einzuleiten.¹⁴⁶ Nach der Vereinigung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR wird häufig die Zahl von vier Millionen funktionalen Analphabeten genannt¹⁴⁷. Dieser Zahl schließt sich auch der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. an und nennt dafür hauptsächlich vier Indikatoren¹⁴⁸. Als eine Quelle führt der Verband die Ergebnisse der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) von 1995¹⁴⁹ an. Mit ihr wurden erstmals empirisch fundierte Hinweise auf das Leseverstehen von Erwachsenen in Deutschland gegeben. PEEK erläutert hierzu näher, dass die Studie zwar Ausländer/innen berücksichtige, Menschen mit geistiger Behinderung und Insassen von Anstalten allerdings ausschließe. Die Untersuchung wollte erstens darstellen, inwieweit die Probanden fähig waren Informationen aus Prosatexten und schematischen Darstellungen zu verstehen und sachgerecht zu nutzen und zweitens überprüfen, wie sicher die Testpersonen im Umgang mit Rechenoperationen waren, um sie bspw. im Umgang mit Bankbelegen, Rechnungen oder Zinstabellen richtig anzuwenden. Für die im gesamten Bundesgebiet anonym durchgeführte Befragung konnten von 3.036 zufällig ausgewählten Personen 2.062 zur Mitwirkung gewonnen werden. Ausfallgründe waren neben 18,4 Prozent, die ihre Aussage ausdrücklich verweigerten, dass vorab bestimmte Befragungspersonen zur Zeit der Datenerhebung krank, nicht erreichbar oder verreist waren. In 13,5 Prozent der angestrebten Stichprobe war aus sprachlichen Gründen eine Kommunikation in Deutsch überhaupt

¹⁴⁵ Vgl. Hubertus, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. a.a.O., S. 83.

¹⁴⁶ Vgl. Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? a.a.O., S. 254.

¹⁴⁷ Vgl. Hubertus, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. a.a.O., S. 83.

¹⁴⁸ Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 29.

¹⁴⁹ OECD & Statistics Canada: Literacy, Economy and Society, Results on the First International Adult Literacy Survey. Paris/ Ottawa 1995.

nicht möglich¹⁵⁰. Die Qualifikationen der Testpersonen wurden in den oben genannten Bereichen jeweils fünf verschiedenen Leistungsstufen zugeordnet. Lese- und rechenschwache Personen werden der untersten Stufe zugeordnet. Personen der untersten Leistungsstufe – Kompetenzstufe I – können zwar eindeutige Informationen aus Textmaterial herauslesen, sie scheitern allerdings bereits, wenn es um Abwägen, Kombinieren und Schlussfolgern mehrerer Informationen geht. Probanden in der untersten Stufe weisen dabei vor allem geringere Bildungsabschlüsse, untergeordnete berufliche Positionen oder gar Arbeitslosigkeit und niederes Einkommen auf. Wie viel Prozent der Befragten in der untersten Stufe I funktionale Analphabeten sind, sagen die Daten der IALS-Studie nicht aus. Sie geben nur Aufschluss darüber, dass 9 Prozent der erwachsenen Wohnbevölkerung bei den schematischen Darstellungen und 14,4 Prozent bei den Prosatexten höchstens über das Kompetenzniveau verfügen, dass der Fähigkeitsstufe I entspricht. Darüber hinaus konnten keine Angaben zum Leseverständnis der 18,4 Prozent Verweigerer gemacht werden. Voruntersuchungen zeichnen bei dieser Gruppe allerdings im Wesentlichen die gleichen Hintergrundmerkmale auf, wie für Personen in der Stufe I und lassen daher vermuten, dass es sich bei den Verweigerern um Personen mit größeren Leseschwierigkeiten handelt¹⁵¹. Obwohl die Ergebnisse der IALS-Studie keine Rückschlüsse auf die in Deutschland lebenden funktionalen Analphabeten zulassen, ist die Studie in der Erwachsenen-Alphabetisierung auf großes Interesse gestoßen¹⁵². Doch auch das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) wusste die Ergebnisse der IALS-Studie für sich zu nutzen und nahm die Untersuchungsergebnisse als ein Argument gegen die in den Medien oft zitierte Zahl von vier Millionen Analphabeten. Die Aussage der damaligen Parlamentarischen Staatssekretärin beim BMBF Cornelia Yzer während der Vorstellung der IALS-Studie anlässlich der Pressekonferenz am 6. Dezember 1995 lautete:

„Aufgrund einer UNESCO-Schätzung wurde die Zahl der Analphabeten in Deutschland verschiedentlich mit bis zu 4 Millionen angegeben. Das hat die Bundesregierung immer zurückgewiesen. Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung über die vorhandenen

¹⁵⁰ Vgl. Peek, Rainer: Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur ‚International Adult Literacy Survey. In: Alfa-Rundbrief 32/1996. S. 28.

¹⁵¹ Vgl. ebd. 30.

¹⁵² Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 32.

Grundqualifikationen in der deutschen Bevölkerung lässt diese Schätzung noch unwahrscheinlicher werden.¹⁵³

Der Schwerpunkt der IALS-Studie liegt vor allem auf der Überprüfung des Leseverständnisses auf verschiedenen Stufen und blendet die Leistungen im Schreiben aus. HUBERTUS schlägt darum eine ergänzende Studie zu Schreibkenntnissen vor, die zudem die Korrelation zwischen Leseverständnis und Schreibvermögen untersuchen könnte¹⁵⁴.

Als weiterer Indikator zur Festlegung des Ausmaßes gelten Risikogruppen von funktionalem Analphabetismus. Schriftsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten sind in diesen Gruppen auffallend niedrig ausgeprägt. Gesellschaftlichen Anforderungen, wie sie üblicherweise mit einer Berufstätigkeit verbunden sind, kann in den Risikogruppen zumeist nicht entsprochen werden¹⁵⁵. Eine berufliche Ausbildung ist aber sowohl für die Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben wie auch für die Verwirklichung der persönlichen Ziele von hoher Bedeutung. Daraus lässt sich ableiten, dass gewisse Qualifikationsniveaus zu bestimmen sind, welche als Mindestqualifikation zur Aufnahme einer Ausbildung vorhanden sein müssen. In der Regel gilt der Hauptschulabschluss als solch eine Mindestqualifikation. Wird dieses Niveau nicht erreicht, steht der Schulabgänger bereits am Anfang seines potentiellen Erwerbslebens einem großen Risiko gegenüber. Die Anzahl der Hauptschulabgänger ohne Abschluss kann daher als eine relevante Größe angesehen werden. Für das Schuljahr 2003/2004 errechnete das Statistische Bundesamt bei einer Grundgesamtheit von 986.300 Absolventen eine Zahl von 82.200 (8,3 Prozent der Grundgesamtheit) Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. Davon waren 66.900 Jugendliche Deutsche, das entspricht 7,4 Prozent von insgesamt 901.700 deutschen Schülern. Dem gegenüber standen insgesamt 246.200 (25 Prozent von 986.300 Absolventen insgesamt) Absolventen mit Hauptschulabschluss, die Deutschen bildeten hierbei einen Anteil von 211.600 (23,5 Prozent von 901.700 Deutschen

¹⁵³ Vgl. Hubertus, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. a.a.O., S. 87.

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

¹⁵⁵ Vgl. hierzu die Studie von Lehmann, Rainer H.: Qualifikationsdefizite in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Einige Befunde des International Adult Literacy Survey. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph: Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1999, S. 67ff.

insgesamt)¹⁵⁶. Damit stellen diese Personen eine Risikogruppe dar, deren Kompetenzen im Umgang mit Texten und Zahlen äußerst gering sein dürften.

Als dritter Indikator für die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus führt der Bundesverband Alphabetisierung die aktuellen Teilnehmerzahlen in Alphabetisierungskursen an. Die Dunkelziffer wird hierbei wesentlich höher eingestuft als die Anzahl der tatsächlich Lernenden. Im Jahr 2001 wurden in den Kursen der Volkshochschulen 18.767 Teilnehmer gezählt. Die Volkshochschulen bieten circa 95 Prozent der Alphabetisierungskurse in Deutschland an. Von den 977 bestehenden Volkshochschulen boten 271 mindestens einen Alphabetisierungskurs – das entspricht einem Gesamtangebot von 2.141 Kursen¹⁵⁷. Die Volkshochschul-Statistik für 2004 weist im Bereich Alphabetisierung/ Elementarbildung sogar zunehmende Zahlen auf. Es wurden 3.203 Kurse angeboten, die von insgesamt 26.986 Teilnehmern besucht wurden¹⁵⁸. Da auch andere Institutionen, bspw. Behindertenwerkstätten, Justizvollzugsanstalten oder spezielle Angebote für Ausländer/innen Alphabetisierungskurse anbieten, dürfte die Gesamtzahl wohl deutlich über der Teilnehmerzahl der Volkshochschulen liegen.¹⁵⁹

Eine weitere Möglichkeit, um das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus abzuschätzen, stellen Erhebungen dar, die in Ländern wie Belgien oder Dänemark unter Soldaten durchgeführt werden. In Belgien ergaben die Ergebnisse, dass durchschnittlich 0,35 Prozent der Rekruten totale Analphabeten sind und 1,53 Prozent als funktionale Analphabeten eingestuft werden müssen. Allerdings werden nicht alle jungen Männer zum Wehrdienst zugelassen, und das verzerrt das oben genannte Ergebnis, da zu vermuten ist, dass diese Altersgruppe über bessere Kompetenzen im Schreiben und Lesen verfügt als ältere Menschen¹⁶⁰. In Dänemark

¹⁵⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland: Statistik zu Bildung, Wissenschaft, Kultur. Allgemein bildende Schulen, Absolventen/ Abgänger und Absolventinnen/ Abgängerinnen des Schuljahr 2003/04 nach Abschlussarten. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php>, besucht am 12.06.2006 um 14:24 Uhr.

¹⁵⁷ Vgl. Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina: Ergebnisse der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten). Hrsg. von APOLL. Bonn, 18. Juni 2003, S. 4. URL: <http://www.apoll-online.de/studien.html>, besucht am 13.06.06 um 11:30 Uhr.

¹⁵⁸ Vgl. Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard: Volkshochschul-Statistik. 43. Folge, Arbeitsjahr 2004. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 2005, S. 28. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_04.pdf, besucht am 13.06.06 um 12:36 Uhr.

¹⁵⁹ Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 39.

¹⁶⁰ Vgl. Goffinet, Sylvie-Anne; van Damme, Dirk: Functional Illiteracy in Belgium. UNESCO Institute for Education/ King Baudouin Foundation [= UIE Studies on Functional Illiteracy in

werden spezielle Lernangebote für Soldaten angeboten, deren Teilnehmerzahlen 1987 von PETERSEN dargestellt wurden. Für die Jahre 1983-1985 sind es 13,9 Prozent der Soldaten, die an solchen Angeboten teilnehmen. Aber auch hier sind die Daten nicht als besonders repräsentativ für die Gesamtbevölkerung zu betrachten, denn auch in Dänemark gehen nicht alle jungen Männer als Rekrut zur Armee¹⁶¹. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es auch im Jahr 2006 noch keine konkrete Aussage darüber gibt, wie viele funktionale Analphabeten in Deutschland leben. Die oben genannten Indikatoren bestärken den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. jedoch in seinem Ansatz von vier Millionen funktionalen Analphabeten, diese Zahl stelle „keine Überschätzung der Problematik“ dar¹⁶². Eine statistisch abgesicherte Zahl zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus gibt es somit nicht. Nichts desto trotz wird auch in vorliegender Forschungsarbeit angenommen, dass die Zahl von vier Millionen Betroffenen nicht zu hoch gegriffen ist. Zum Einen lassen das die Ergebnisse der IALS-Studie vermuten. Zur kurzen Erinnerung: Nur neun Prozent, der erwachsenen Wohnbevölkerung verfügten bei den schematischen Darstellungen und 14,4 Prozent bei den Prosatexten höchstens über die Kompetenzstufe I. Die besagte, dass die Betroffenen bereits scheitern, wenn sie mehrere Informationen abwägen, kombinieren und Schlussfolgerungen ziehen sollen. Die Betroffenen weisen geringere Bildungsabschlüsse auf, arbeiten in untergeordneten beruflichen Positionen oder sind sogar arbeitslos und verfügen nur über ein niederes Einkommen. Bezieht man nun diese Prozentzahlen auf die deutsche Bevölkerung kommt man zu folgendem Ergebnis. Zum 31.12.2004 stellt das Statistische Bundesamt 75.212.900 Deutsche an der Gesamtbevölkerung fest¹⁶³. Die Ergebnisse der IALS-Studie hierauf angewendet ergeben für neun Prozent, 6.769.161 Personen in der Kompetenzstufe I bzw. für 14,4 Prozent, 10.830.658 Personen die in die Kompetenzstufe I fallen. Natürlich stellen beide Zahlen nicht die Anzahl der funktionalen Analphabeten dar, sie geben aber einen Hinweis auf die potentielle

Industrialized Countries 6a]. Hamburg Brussels 1990, S. 21f. Zitiert nach Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. S. 39.

¹⁶¹ Vgl. Petersen, Bendt: Special literacy activities in the Danish armed forces. In: Prospects. Vol. 17 1987 No. 2, S. 252. Zitiert nach Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift, a.a.O., S. 39.

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. Statistisches Bundesamt: Bevölkerung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab4.php>, besucht am 26.06.06 um 12:23 Uhr.

Gefahr die von dieser Gruppe ausgeht. Denn die bereits ungenügend ausgeprägten Fähigkeiten im Lesen und Schreiben können schnell weiter zurückgehen, und das Problem des funktionalen Analphabetismus ist damit nicht mehr fern. Zum Anderen wird auch der Umstand, dass alljährlich etwa 80.000 Schüler die Schulen ohne Abschluss verlassen, wird als wichtiger Eckpunkt betrachtet. Hierbei müssten allerdings die Statistiken über die letzten Jahre herangezogen werden, um die Zahlen einmal genauer festzustellen.

4.4. Entstehungsbedingungen des funktionalem Analphabetismus

Wie das vorhergehende Kapitel bereits verdeutlicht hat, gibt es keine empirisch abgesicherten Daten darüber, wie viele funktionale Analphabeten in Deutschland leben. Wir wissen allerdings, dass es diese Menschen gibt. Und allein dieser Aspekt wirft Fragen auf. Wie kann es passieren, dass Menschen trotz Erfüllung der Schulpflicht kaum lesen und schreiben können? Als Gründe hierfür sind immer verschiedene ungünstige Faktoren zu nennen, die aufeinander treffen. Nie gibt es nur eine Ursache. Natürlich finden sich auch Fälle, in denen bspw. häufige Krankheit während der Schulzeit dazu führte, dass der Anschluss in der Schule verpasst wurde. Andere Kinder wiederum hatten vielleicht Seh- oder Hörprobleme, die weder von Eltern, Lehrern oder Ärzten entdeckt wurden. Häufig liegen aber eben solche Gründe nicht vor. Als hauptsächliche Verursachungsfaktoren von funktionalem Analphabetismus werden Herkunftsfamilie und Schule angesehen¹⁶⁴. DÖBERT und NICKEL haben den Zusammenhang zwischen vergangenen Lebenswelterfahrungen, schulischen Problemen, der Ausbildung des Selbstbilds und dessen Bedeutung für die aktuelle Lebensgestaltung sehr genau untersucht¹⁶⁵. Zwei Hauptfaktoren stellen die familiäre und schulische Sozialisation dar.

¹⁶⁴ Vgl. Hubertus, Peter: Analphabetismus und Alphabetisierung – und die Schulpsychologie. In: Dunkel, Lothar; Enders, Christine; Hanckel, Christoph (Hrsg.): Schule – Entwicklung – Psychologie. Schulentwicklungspsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH 1997, S. 307.

¹⁶⁵ Vgl. Döbert, Marion; Nickel, Sven: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. 2000, S. 52.

4.4.1. Familiäre Sozialisation

4.4.1.1. Situation in der Familie

Ein Vergleich von verschiedenen biographischen Angaben¹⁶⁶ funktionaler Analphabeten ergibt, dass in fast allen Fällen eine schwierige familiäre Situation sowohl während der frühen Kindheit als auch in den ersten Schuljahren vorliegt. So sprechen viele Teilnehmer in Alphabetisierungskursen von Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit ihrer Eltern, oft auch von Vernachlässigung gegenüber der Kinder. In dem Zusammenhang fallen nicht selten Aussagen wie „war ja niemand da“, „habe kein Elternhaus gehabt“, „haben keine Lust gehabt, sich um mich zu kümmern“¹⁶⁷. In den meisten Fällen wachsen die Kinder in zerrütteten Familienverhältnissen auf, hinzu kommt eine schwierige soziale Situation die von finanzieller Not, hoher Geschwisterzahl und einer beengten Wohnsituation geprägt ist. Dieses kann gerade bei Kindern einen enormen psychischen Druck auslösen. Die Eltern streiten sich häufig, in vielen Fällen gehören auch Alkohol und Schläge zur Tagesordnung. Physische und psychische Gewalt gegenüber Kindern dient nicht selten als Strafmittel und wird als Geringschätzung und Abwertung der Person des Kindes benutzt¹⁶⁸. An dieser Stelle sei auf die Ergebnisse der PISA-Studie¹⁶⁹ verwiesen, die explizit darauf hinweist, dass der Zusammenhang zwischen dem Scheitern im Bildungsprozess und der sozialen Herkunft in keinem Land so stark ausgeprägt ist wie in Deutschland. Es ist wohl davon auszugehen, dass Kinder aus solch schwierigen familiären Verhältnissen in den wenigsten Fällen mit einer Unterstützung ihrer Eltern bei schulischen Problemen rechnen können. Dieses hängt vielleicht damit zusammen, dass Schrift im Leben der Eltern oft nur eine marginale Rolle gespielt hat und sie darum keine Motivation entwickeln, die Situation der eigenen Kinder zu verbessern¹⁷⁰. Wachsen Kinder unter diesen Lebensbedingungen

¹⁶⁶ Vgl. hierzu die Arbeiten von: Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred (1982); Döbert-Nauert, Marion (1985); Kazis, Cornelia (Hrsg.) (1991); Egloff, Birte (1997), Namgalies, Lisa u.a. (1990).

¹⁶⁷ Vgl. Namgalies, Lisa; Heling, Barbara; Schwänke, Ulf: Stiefkinder des Bildungssystems. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH 1990, S. 26ff.

¹⁶⁸ Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S 44.

¹⁶⁹ Vgl. Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; et al.: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf, S. 13, besucht am 25.06.06 um 16:57.

¹⁷⁰ Vgl. Giese, Heinz, W.: Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. a.a.O., S. 38.

auf, so fühlen sie sich zurückgesetzt, minderwertig und nicht geliebt. Eine familiäre Gemeinschaft haben sie kaum erlebt und sehen ihre eigene Rolle oft eher als die des Sündenbocks in der Familie¹⁷¹. Für das Kind können sich hieraus kaum noch schulgünstige Voraussetzungen entwickeln. Das Selbstbewusstsein und die Ich-Entwicklung werden gestört, die natürliche Entdeckungslust wird gehemmt. Sätze wie „Du bist zu dumm.“ sind nicht selten, das kommunikative und vor allem soziale Verhalten wird in großem Maße gestört und die Angst vor Strafen besonders gefördert¹⁷². In der Schule treffen dann Kinder mit diesen ungünstigen und schulfreundlichen Erfahrungen auf Kinder, die von ihren Eltern gefördert werden und in einem schulfreundlichen Umfeld leben. Das Lernziel ist jedoch für alle dasselbe.

4.4.1.2. Das Leseklima in der Familie

Leseerfolg und Leseversagen bei Kindern hängen zudem sehr stark davon ab, ob die Kinder in einem literaturnahen oder eher literaturfernen Elternhaus aufwachsen¹⁷³. Auf der einen Seite erfahren Kinder die Gute-Nacht-Geschichte oder den regelmäßigen Gang zur Bücherei als etwas Selbstverständliches. Dem gegenüber stehen Elternhäuser, in denen weder Bücher noch Tageszeitung gelesen werden, und Schrift eine eher untergeordnete Rolle spielt. Nachkommenden Generationen wird somit „kein selbstverständlicher Umgang mit Geschriebenem vorgelebt.“¹⁷⁴ Da Kindern in diesen Familien auch nicht vorgelesen wird, können die Kinder nicht die Erfahrung machen, dass sich spannende und lustige Geschichten in Büchern verbergen können. Gerade das Vorlesen vermittelt Kindern die Erfahrung, dass Schrift zu vielfältigen Informationen und Erlebnissen führt¹⁷⁵. Nach HURRELMANN mache es dabei keinen Unterschied, ob die Kinder aus einem Elternhaus kämen, das sehr an Büchern orientiert sei, oder ob die Eltern eine breite Palette von Medien nutzen würden. Beide Umstände würden gute Voraussetzungen

¹⁷¹ Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: *Alfabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Integration von Beraten und Lehren*. In: Hochstrasser, Franz (Hrsg.): „Ich habe keine Bücher“ Legasthenie und Analphabetismus in Theorie und Praxis. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik Luzern 1988, S. 78f.

¹⁷² Vgl. Döbert, Marion: *Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen*. a.a.O., S. 5.

¹⁷³ Vgl. hierzu auch Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand et al: *Leseklima in der Familie. Lesesozialisierungen Bd. 1*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993.

¹⁷⁴ Hubertus, Peter: *Analphabetismus und Alphabetisierung – und die Schulpsychologie*. a.a.O., S. 307

¹⁷⁵ Vgl. Kretschmann, Rudolf; u.a.: *Analphabetismus bei Jugendlichen*. a.a.O., S. 27.

für die Leseentwicklung bieten. Beschränke sich das Interesse der Eltern hingegen bspw. nur auf Fernsehen oder Computerspielen, würden sie damit den Printmedien insgesamt aus dem Weg gehen, so würden auch die Kinder nur in den seltensten Fällen ein Leseinteresse entwickeln¹⁷⁶. Ein Zitat von BUTLER/ CLAY von 1979 hat somit auch zur heutigen Zeit nicht an Aktualität verloren. „Gute Leser werden vor dem Schulbeginn gemacht; lange bevor die Schule ihr Werk beginnt“¹⁷⁷.

4.4.2. Schulische Sozialisation

4.4.2.1. Fehlende Passung

So lange die Kinder in ihrem eigenen sozialen Umfeld der Familie bleiben, fallen die fehlenden oder nur schlecht entwickelten Kompetenzen nicht besonders auf oder werden nicht beachtet. Wie bereits oben angesprochen, treffen in der Schule Kinder mit diesen Schwächen, auf Kinder die in ihrer Entwicklung – sowohl in der persönlichen als auch hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibkompetenzen – wesentlich weiter sind. Das Erlernen von Lesen und Schreiben setzt in der Schule in der Regel am selben Ausgangspunkt an und nimmt damit auf die verschiedenen Wissensstände der Kinder keine Rücksicht. Hinzu kommt noch, dass Unterschiede im Lerntempo kaum berücksichtigt werden, große Klassen und der damit verbundene Zeitmangel für einzelne Kinder mögen hier auch als Gründe anzuführen sein. Die Aufgaben, die für das eine Kind unter Umständen bereits eine Unterforderung darstellen, werden für das andere Kind zur unüberwindbaren Hürde. Für diese Kinder beginnt ein hoffnungsloses Hinterherhinken von Anfang an¹⁷⁸. „Das Prinzip ‚Passung‘ besagt, dass dann optimale Voraussetzungen des Lernens gegeben sind, wenn die Lernangebote innerhalb des Denk- und Interessenhorizonts der Lernenden liegen, dabei aber durch ‚leichtgradige Überforderung‘ eine Herausforderung für eigene Lernanstrengungen sind.“¹⁷⁹

¹⁷⁶ Vgl. Bettina Hurrelmann, et al: Leseklima in der Familie. Eine Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern. In: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus. Lengwill am Bodensee: Libelle Verlag 1995, S. 123.

¹⁷⁷ Butler, Dorothy; Clay, Marie: Reading begins at home. Preparing children for reading before they go to school. Auckland 1979, S. 8.

¹⁷⁸ Vgl. Kretschmann, Rudolf; u.a.: Analphabetismus bei Jugendlichen. a.a.O., S. 26ff.

¹⁷⁹ Ebd., S. 25.

4.4.2.2. Gründe für das Scheitern in den ersten beiden Schuljahren

Fehlende Passung ist nur ein Grund dafür, dass Kinder Probleme beim Erwerb der Schriftsprache haben und nicht selten bereits in den ersten beiden Schuljahren scheitern. Eine andere Ursache kann das Unterrichtsmaterial selbst sein, denn die Texte in gängigen Schulbüchern sind für Kinder mit Lernschwierigkeiten oft zu schwierig. Zweitens spielt aber auch das Lehrerverhalten eine wichtige Rolle, denn in zahlreichen Fällen erkennen Lehrer die Schwierigkeiten von Kindern zu spät. Der Zusammenhang von Lernschwierigkeiten, Anforderungen des Anfangsunterrichts und Vermeidungsstrategien bleibt somit unerkannt. Lehrer/innen sollten in der Lage sein das Ausweichverhalten – bspw. das Vergessen von Arbeitsmaterialien – bei Kindern zu erkennen¹⁸⁰. Neben dem Lehrerverhalten liegt ein weiterer Grund in der Lehrerausbildung. So spielt die Thematik „Schriftspracherwerb/Schriftsprachvermittlung“ im Lehrerstudium kaum eine Rolle. Viele Studierende seien froh darüber, nicht Deutsch zu studieren, da sie sich in diesem Fach mit „so schrecklichen Inhalten“ auseinandersetzen müssten. Andere wiederum betrachten die Pflichtveranstaltungen zum Anfangsunterricht als notwendiges Übel, das man hinter sich bringe. Daraus leitet sich die allgemein verbreitete Meinung ab, dass derjenige, der selber lesen und schreiben kann, dieses auch automatisch zu vermitteln vermag. Dies ist aber ein Fehlschluss. Es sind aber nicht nur die Lehrer, die etwas ändern müssen. Der Ursprung des Dilemmas liegt zum großen Teil in der Schulorganisation selbst. Denn funktionaler Analphabetismus – wie im vorherigen Kapitel definiert – basiert nicht auf unzureichenden Bildungsangeboten. Im Gegenteil: es gibt eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen Angeboten. Vielmehr entsteht es dadurch, dass ein bestimmter Prozentsatz von Menschen bereits in den ersten beiden Schuljahren durch das Sieb der schulischen Ausbildung fällt und in den folgenden Schuljahren kaum eine Chance hat, diese Fähigkeiten nachzuholen. Denn die Lehrpläne der folgenden Schuljahre setzen Lese- und Schreibkompetenz voraus. Diese Menschen erhalten somit keine reale Chance sich lebensnotwendiges Wissen anzueignen und werden zusätzlich von weiteren schulischen und außerschulischen

¹⁸⁰ Vgl. Füssenich, Iris: Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1995, S. 130f.

Aus- und Fortbildungsmaßnahmen ausgeschlossen¹⁸¹. Im Rahmen von schulischen oder außerschulischen Angeboten besteht keine Möglichkeit, auch nach dem zweiten Schuljahr noch von Grund auf Lesen und Schreiben zu lernen. Zudem zeigen die Biographien von Analphabeten häufig, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten relativ schnell abgeschoben werden. In der heutigen Situation besteht zunächst die Problematik, dass die Möglichkeiten der individuellen Förderung an Grundschulen aufgrund von fehlenden Lehrerstunden sehr gering sind. Man kann zwar annehmen, dass die heutigen Grundschullehrer über Kompetenzen in dem Bereich verfügen, trotzdem sprechen sie den Förderschulen bessere Möglichkeiten hinsichtlich der Arbeit in Kleingruppen und der individuellen Förderung zu. Es kommt auch vor, dass sich Fachleute bei Untersuchungen oder Gutachten über die Fähigkeiten eines Kindes häufig nicht die Mühe machen genauer hinzuschauen und zu untersuchen, warum manche Kinder die Schrift nicht entdecken oder Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb auftreten¹⁸².

4.4.2.3. Das Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“

Menschliche Neugier ist ein angeborener Mechanismus und ist Motor des Lernens. Kinder entwickeln schon in frühen Lebensjahren das Bedürfnis die Welt um sich herum zu entdecken. Durch Sehen, Fühlen, Schmecken und Erkunden bekommen sie eine Idee ihrer Umwelt. Mit zunehmendem Alter verändern sich diese Bedürfnisse, und der Entdeckerdrang spiegelt sich in wissenschaftlicher Forschung oder der Entdeckung von fremden Ländern wider. Diese Neugier motiviert den Großteil der Kinder dann auch zum Erlernen von Lesen und Schreiben. Eröffnet nicht zuletzt die Entdeckung der Schrift neue Welten für sie. Es stellt sich daher die Frage, warum manche Kinder und Jugendliche sich überhaupt nicht bzw. nicht mehr für Schrift interessieren oder besser gesagt sämtliche Aktivitäten hinsichtlich Lesen und Schreiben komplett ablehnen¹⁸³. SELIGMAN erklärt diese Vorgänge anhand des

¹⁸¹ Vgl. hierzu den Artikel von Hörschgens-Füssenich, Willi: Prävention von Analphabetismus beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1995, S. 20-27.

¹⁸² Vgl. Füssenich, Iris: Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. a.a.O., S. 133.

¹⁸³ Vgl. Kretschmann, Rudolf; u.a.: Analphabetismus bei Jugendlichen. a.a.O., S. 35.

Konzepts „erlernter Hilflosigkeit“¹⁸⁴. Die Lernforschung hat herausgefunden, dass Verhaltensweisen zunehmen, wenn sie Konsequenzen zur Folge haben, die von der Person als angenehm wahrgenommen werden. Sie nehmen hingegen ab, wenn sie zu keinem Erfolg führen. Die Hilflosigkeitsforschung geht darüber hinaus. Nach ihr bleibt es nicht bei einer Konsequenz. Merkt das Individuum, dass sein Handeln ohne Wirkung bleibt, wird es je nach Dauer des Zustands und persönlicher psychischer Stabilität sein Verhalten eher ändern. Diese Personen schrauben ihr Aktivitätsniveau zurück, werden zunehmend untätig und unmotiviert. Sie halten sich sehr schnell für unfähig in jeder Beziehung und trauen sich nicht zu etwas bewirken zu können. Hinzu kommt ein verschlechtertes Problemlösungsverhalten. Dauert der Zustand dieser Hilflosigkeit über einen längeren Zeitraum an, sind nicht selten Depression oder psychosomatische Symptome die Folge¹⁸⁵. Diese Hilflosigkeit tritt auch ein, wenn ein Kind merkt, dass es beim Lesen lernen keine Erfolge erzielen kann. Ob es sich anstrengt oder nicht, es scheitert am Ende doch und bekommt eine schlechte Zensur. Es bemüht sich immerfort und macht trotzdem die Erfahrung, dass der Leistungsunterschied zu seinen Mitschülern immer größer wird. Ist der Zustand der Hilflosigkeit erst einmal eingetreten, ist es äußerst schwierig ihn wieder rückgängig zu machen.¹⁸⁶ Erfahren Kinder schon früh diese Hilflosigkeit im Umgang mit Schriftspracherwerb ziehen sie sich eher zurück und vermeiden fortan Schrift und Sprache. Kommen diese Personen später in Kurse um Lesen und Schreiben zu erlernen, werden sie auch dort zunächst von sich behaupten, Lesen und Schreiben nie zu erlernen, und Aussprüche wie, ‚ich kann das nicht‘ sind keine Seltenheit. In erster Linie muss das Selbstbewusstsein dieser Menschen gestärkt und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefördert werden.

¹⁸⁴ Vgl. hierzu Seligman, Martin E. P.: *Erlernte Hilflosigkeit*. 5. korrigierte Auflage, erweitert um Franz Petermann: *Neue Konzepte*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1986.

¹⁸⁵ Vgl. Kretschmann, Rudolf; u.a.: *Analphabetismus bei Jugendlichen*. a.a.O., S. 36.

¹⁸⁶ Vgl. Seligman, Martin E. P.: *Erlernte Hilflosigkeit*. a.a.O., S. 145-146. Sowie Petermann, Franz: *Neue Konzepte*. In: Seligman, Martin: *Erlernte Hilflosigkeit*. a.a.O., S. 244.

4.5. Beschreibung der Lebensbedingungen von Analphabeten

Die Ursachen für funktionalen Analphabetismus können sehr vielschichtig sein und hängen, wie im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, immer von unterschiedlichen Faktoren ab. Genauso vielschichtig ist auch die Lebenssituation betroffener Analphabeten. Sie haben alltäglich mit verschiedensten Problemen und Situationen zu kämpfen, sowohl beruflich als auch im Privatbereich. Nicht selten müssen Aufgaben an eine Person des Vertrauens delegiert werden. Betroffene haben sich aufgrund ihres Problems ganz spezielle Strategien angeeignet um das alltägliche Leben zu bewältigen. Die Angst vor Stigmatisierung, Ausgrenzung ist allgegenwärtig und bestimmt maßgeblich das Leben und den Handlungsspielraum der Betroffenen. Ob diese Angst überwunden werden kann, in dem etwa Kurse zum Erlernen des Lesens und Schreibens besucht werden, ist eine Frage, die nicht sicher beantwortet werden kann. Es ist anzunehmen, dass das Handeln der Betroffenen hochgradig danach ausgerichtet ist ihr Problem zu vertuschen, um der Stigmatisierung zu entgehen, die genau dann eintritt, wenn eine Andersartigkeit an das Tageslicht kommt. Das folgende Kapitel stellt die grundsätzliche Beziehung zwischen Stigmatisierung und Analphabetismus heraus.

4.5.1. Analphabetismus und Stigmatisierung

Funktionale Analphabeten müssen sich auch ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben in einer Gesellschaft zurechtfinden, die hauptsächlich durch schriftsprachliche Kommunikation und Informationsweitergabe geprägt ist. Dieses kann zu ihrer sozialen und gesellschaftlichen Isolierung beitragen. Ein entscheidender Faktor für diese Handlungseinschränkung und Isolierung ist die Tatsache, dass Analphabetismus gesellschaftlich stigmatisiert ist. Funktionalen Analphabeten wird damit sehr schnell die soziale Akzeptanz entzogen. Neben der Definition von Stigma beinhalten die folgenden Abschnitte Darstellungen zu Interaktionsmustern von Stigmatisierungsprozessen und die daraus resultierenden Bewältigungsstrategien der betroffenen Analphabeten¹⁸⁷. Als Grundlage hierfür dient u.a. GOFFMANNs Stigmatheorie.

¹⁸⁷ Vgl. Kerpel, Marianne: Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. a.a.O., S. 14.

4.5.1.1. Definition von Stigma

Eine Begriffsbestimmung für Stigma ist nach Ansicht der Autorin stark damit verbunden, dass sich jeder Mensch seine eigene gesellschaftliche Realität schafft, und damit vorgibt, was normal ist und was nicht. LUCKMANN/ BERGER haben diesen Begriff geprägt in „Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“¹⁸⁸. Der Mensch produziert sich gesellschaftlich selbst, und das was dabei als normal gilt, ist kulturell und historisch verschieden. Dabei unterliegt jeder Mensch einer bestimmten, wiederum von Menschen produzierten, institutionalisierten Gesellschaftsordnung¹⁸⁹. Der Mensch prägt somit die Institutionen die wiederum den Menschen prägen. Rollen werden von den Menschen übernommen und stellen die gesellschaftliche Ordnung dar¹⁹⁰. Das Individuum kategorisiert seine Mitmenschen mit Hilfe einer Vielzahl von Attributen, die für jedes Mitglied der Kategorie als natürlich bzw. richtig empfunden werden. So setzen wir bspw. voraus, dass die Mitglieder unserer Gesellschaft ab einem bestimmten Alter lesen und schreiben können. Dieses Denken in Kategorien ermöglicht eine bestimmte Routine und Vereinfachung im alltäglichen Umgang mit unseren Mitmenschen. Begegnet uns ein Fremder wird er sofort in eine bestimmte Kategorie mit all ihren Attributen eingeordnet. Wir schreiben ihm damit eine „social identity“¹⁹¹ zu, bevor wir den Menschen überhaupt kennen lernen. Nach GOFFMAN ergibt sich hieraus folgendes Problem:

„We lean on these anticipations that we have, transforming them into normative expectations, into righteously presented demands.“¹⁹²

Es lassen sich zwei Arten der sozialen Identität feststellen: zum Einen die virtuelle soziale Identität, die dem zugeschriebenen Charakter aufgrund von Antizipation und den daraus abgeleiteten normativen Erwartungen und Forderungen entspricht und zum Anderen die aktuelle soziale Identität, die sich auf die Kategorie und die Attribute bezieht, deren Besitz dem Individuum tatsächlich bewiesen werden

¹⁸⁸ Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Auflage. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2004. Originaltitel: The Social Construction of Reality. New York: Doubleday 1966.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 54ff.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 78ff.

¹⁹¹ Goffmann, Erving: Stigma. Notes on the management of spoiled identity. New York: Jason Aronson 1974, S. 2.

¹⁹² Ebd.

können¹⁹³. Ein Beispiel dafür, dass die virtuelle und aktuelle soziale Identität nicht übereinstimmen: Ein Mensch erfüllt das, von der Gesellschaft allgemein vorausgesetzte Attribut Lesen und Schreiben können nicht, und wird dieser Umstand zudem noch bekannt, dann wird der Betroffene in seiner sozialen Akzeptanz bedroht. GOFFMAN spricht hier von Stigma. Voraussetzung ist allerdings, dass der Betroffene die Wertvorstellungen der Gesellschaft teilt. Stigmatisierung kann daher auch nicht als einseitige Diskriminierung angesehen werden. GOFFMANs Bezeichnung ist der „Zweirollen-Sozialprozess“¹⁹⁴, da die Normen für gesellschaftliche Identität für alle Mitglieder die gleiche Gültigkeit besitzen, auch wenn manch ein Beteiligter diese nicht vollständig erfüllt. Stigma steht stets im Zusammenhang mit Unehre und der Beschädigung von Identität. Das Ausmaß der Unehre ist dabei abhängig von den Wertvorstellungen und Normen der jeweiligen Gesellschaft. In unserer Gesellschaft wird Analphabetismus häufig mit Dummheit oder Schwachsinn in Verbindung gebracht. Das Stigma macht einen Menschen weniger gesellschaftlich wünschenswert. Eine Stigmatisierung bedroht darüber hinaus die Würde in gewöhnlichen sozialen Interaktionen, da häufig der Respekt der Umwelt fehlt. Da sich die Betroffenen zudem der allgemein gültigen Identitätsnormen in einer Gesellschaft anschließen, nehmen sie die Stigmatisierung ihrer Person durch die Außenwelt an. Sie betrachten sich selbst als minderwertig und schämen sich für ihre Andersartigkeit¹⁹⁵.

4.5.1.2. Stigma-Management

Das Stigma-Management verdeutlicht, wie die Person, die ein Stigma hat, mit dieser Tatsache umgeht, also ihr Stigma managt. GOFFMAN unterscheidet zwei Personengruppen von stigmatisierten Personen. Er nennt die Diskreditierten, bei ihnen ist das Stigma offen sichtbar oder bekannt, ihr Stigma-Management zielt darauf ab, Spannungen zu bewältigen die während sozialer Kontakte entstehen. Dem gegenüber stehen die Diskreditierbaren, bei ihnen ist das Stigma nicht offen zu erkennen und auch nicht im Vorhinein bekannt. Bei den Diskreditierbaren geht es

¹⁹³ Vgl. ebd. S. 2-3.

¹⁹⁴ Vgl. ebd. S. 4

¹⁹⁵ Vgl. Klingmüller, Bernhard: Heilpädagogik zwischen Akzeptanz und Abgrenzung. In: EFH Bochum (Hrsg.): Jahresringe. Bochum, 1996, S. 113-114.

deshalb auch nicht um Spannungsbewältigung sondern um Informationskontrolle, um das Management der nicht offenbar diskreditierenden Informationen über ihre eigene Person¹⁹⁶. GOFFMAN erwähnt das Täuschen¹⁹⁷ und die Technik des Verschleierns als Möglichkeiten des Stigma-Managements¹⁹⁸. Bei funktionalen Analphabeten lassen sich diese Bewältigungsstrategien im Alltag ablesen, wie im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

4.5.1.3. Strategien der Lebensbewältigung

Das generelle Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen ist eine typische Strategie von funktionalen Analphabeten. Damit bezwecken sie ihr Problem zu vertuschen um so einer Stigmatisierung durch ihre Umwelt zu entgehen. Allzu gut erinnern sie sich an Diskriminierungserfahrungen aus ihrer Kindheit und Schulzeit. Sie haben Angst vor Demütigung und Bloßstellung, vor sozialem Ausschluss oder Missachtung der eigenen Person. Die soziale Anerkennung und Integration soll gewahrt werden¹⁹⁹. Zwei weitere Überlebensstrategien sind Delegation und Täuschung. Wie das Wort bereits ausdrückt, delegiert der Analphabet alle Aufgaben die schriftsprachliche Kompetenzen erfordern an eine Person des Vertrauens. Diese Bezugsperson ist in das Problem eingeweiht und übernimmt die Rolle des Lesers oder Schreibers. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Familienmitglieder oder Freunde. In vielen Fällen ist die Beziehung zwischen diesen beiden Menschen geprägt durch die Abhängigkeit des Analphabeten von dieser Vertrauensperson²⁰⁰. Nicht selten missbrauchen Vertrauenspersonen ihre vermeintliche Machtposition, wie folgendes Zitat belegt:

„Mein zweite Mann denkt ja ich wäre bißchen dumm. Weil ich ja viele Sachen nit lesen kann. Gell' und viele Sachen tut er mir ja dann verheimlichen- er sacht mir ja nit alles was in den Briefen alles drinsteht ne'“²⁰¹

Entschließen sich Analphabeten dazu, Lesen und Schreiben zu erlernen kommt es nicht selten zu Konflikten in diesen Abhängigkeitsbeziehungen. Durch die neu erworbenen Kenntnisse werden Analphabeten selbstbewusster und eigenständiger

¹⁹⁶ Vgl. Goffman, Erving: Stigma. a.a.O., S. 41ff.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 73ff.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 91ff.

¹⁹⁹ Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 70.

²⁰⁰ Vgl. ebd.

²⁰¹ Vgl. Aussage einer Befragten in der Arbeit von Egloff, Birte: Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". a.a.O., S. 162.

und sind auf die Hilfe des Delegationpartners nicht mehr angewiesen. Oft fühlen sich diese dann wiederum, bspw. Ehepartner, zurückgesetzt und kommen in vielen Fällen nicht damit zurecht, den Einfluss auf ihren Partner zu verlieren. Nicht selten stehen die Betroffenen dann vor der Alternative den Kurs abzubrechen, um den häuslichen Frieden wieder herzustellen und die Beziehung zu retten oder weiterhin den Kurs zu besuchen und die Beziehung zu verlieren. Folgendes Zitat verdeutlicht dies:

„Jetzt bin ich mit meine Verlobte auseinander. Meine Verlobte hat mir auf die Sprünge geholfen, dass ich das lern und auch mit hintergeklemmt. Verstehn uns nich mehr, vielleicht bin ich zu schlau geworden! Ich hab ganz andere Interessen jetzt, weil ich mich jetzt auch allein hinsetzen und 'n Buch lesen tu, und auch Bücher lesen tu, die ihr nicht so in den Kram passten. Ich seh' sie jetzt auch mit andern Augen. Das is' eben wieder der Nachteil, bei lesen und schreiben zu lern.“²⁰²

Bei der Strategie der Täuschung hingegen, reagieren funktionale Analphabeten blitzschnell auf eine schriftsprachliche Anforderungssituation. In Restaurants bspw. geben sie vor die Karte zu lesen und warten solange ab, bis andere bestellen und wählen eins der genannten Gerichte²⁰³. Die Täuschungsmanöver von Analphabeten ähneln sich in den meisten Fällen. Das ist auch auffällig in den ausgewerteten Interviews von OSWALD/MÜLLER. Die gängigen Ausreden sind bspw.: „Ich habe meine Brille vergessen.“, „Die Schrift ist so undeutlich.“, „Die Schrift ist zu klein.“, oder die Zeitung zu lesen vor Kollegen, lehnen sie ab mit Begründungen, wie: „[...] Ach, so ein Scheiß, interessiert mich nicht.“ oder „Das kenne ich schon.“²⁰⁴. Täuschung kann aber auch in einer Partnerschaft eine Rolle spielen. Bspw. in den Fällen, in denen ein Partner dem anderen seine Lese- und Rechtschreibprobleme verheimlicht aus Angst verlassen zu werden. Besucht ein Analphabet vielleicht sogar einen Alphabetisierungskurs, wird er dem Partner eher eine Geschichte vom wöchentlichen Stammtisch erzählen, als zuzugeben, dass er lesen und schreiben lernt²⁰⁵.

²⁰² Vgl. Selbsteinschätzung eines Befragten in der Arbeit von Namgalies, Lisa; Heling, Barbara; Schwänke, Ulf: Stiefkinder des Bildungssystems. a.a.O., S. 103.

²⁰³ Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 70.

²⁰⁴ Vgl. Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. a.a.O., S. 74.

²⁰⁵ Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. a.a.O., S. 70.

4.5.2. Psychische und soziale Begleiterscheinungen

Das tägliche Ausweichen, Verstecken und Verheimlichen führt zu immensen psychischen und sozialen Folgen, die in diesem Kapitel beschrieben werden. Funktionale Analphabeten führen in zahlreichen Fällen ein sehr einsames und isoliertes Leben. Die ständige Angst vor Entdeckung, und die damit verbundene gesellschaftliche Stigmatisierung, führt dazu, dass sie Kontakte zu anderen Menschen eher meiden. BREMER stellt fest: „Sie fürchten Spontaneität bei anderen, [...] sind misstrauisch gegenüber unbekanntem Menschen und neuen Situationen.“²⁰⁶ Zieht man in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der LuTA-Studie²⁰⁷ heran – durchgeführt von APOLL im Jahr 2003 – so ergibt sich folgendes Bild. Bei 999 Angaben – von insgesamt 1.015 Befragten – lebten 49 Prozent der funktionalen Analphabeten in einer festen Beziehung, 51 Prozent hingegen waren Single. Innerhalb der Zielgruppe ein ausgewogenes Ergebnis. Vergleicht man diese Zahlen allerdings mit Erhebungen in der Gesamtbevölkerung wird ein signifikanter Unterschied deutlich. Der Mainzer Soziologe Norbert SCHNEIDER schätzt, dass bei den 30-44-Jährigen lediglich 15-18 Prozent der Gesamtbevölkerung Singles sind²⁰⁸. Das Merkmal „funktionaler Analphabetismus“ beeinflusst zwischenmenschliche Beziehungen immens und es ist zu vermuten, dass vor allem die Stigmatisierung funktionaler Analphabeten eine Ursache für die häufige Beziehungslosigkeit ist. Die LuTA-Studie zeigt außerdem, dass befragte Frauen signifikant häufiger in Beziehungen leben als Männer²⁰⁹. Das Leben von Analphabeten ist aber nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene eingeschränkt. Auch die Wahrnehmung verschiedener Grundrechte bleibt ihnen verwehrt. Sie beteiligen sich nicht an Wahlen, weil sie den Wahlzettel weder lesen noch ausfüllen können, und auch die Grundrechte der freien Meinungsäußerung und der ungehinderten Information aus

²⁰⁶ Bremer, Ingrid: Eine Minderheit mit Zukunft: Analphabeten in der Bundesrepublik. In: Institut für Pädagogik und Gesellschaft (Hrsg.): Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnosen in Pädagogik und Gesellschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora. (Winter 1988/89)=4, S. 24.

²⁰⁷ Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina: Ergebnisse der LuTA-Studie. Bonn: APOLL 2003. URL: <http://www.apoll-online.de/studien.html>, besucht am 25.06.06 um 18:43 Uhr.

²⁰⁸ Prof. Dr. Norbert F. Schneider ist tätig am Institut für Soziologie an der Universität Mainz. Da keine Quelle zu diesen Zahlen zu finden war, hat die Autorin Herrn Schneider um nähere Auskunft gebeten. Auf diese Anfrage hin, äußert er sich per Email am 27.06.06 um 16:34 Uhr folgendermaßen: „die Daten sind nicht publiziert, sondern beruhen auf einer Schätzung aus Mikrozensus- und Surveydaten, die ich den Autoren auf Nachfrage mündlich mitgeteilt habe.“

²⁰⁹ Vgl. Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina: Ergebnisse der LuTA-Studie. a.a.O., S. 14.

allgemein zugänglichen Quellen haben für sie keine reale Bedeutung. Ihnen fehlen die entsprechenden Voraussetzungen um an diesen Prozessen teilzunehmen²¹⁰.

Betrachtet man die Berufsmöglichkeiten der Personengruppe, so bieten sich weitgehend nur Anlern- und Hilfsarbeitertätigkeiten. In Zeiten lang anhaltender Konjunkturkrisen ist das Risiko der Arbeitslosigkeit für Analphabeten besonders hoch, da sie durch besser qualifizierte Arbeitskräfte verdrängt werden. Angebote oder Forderungen nach Qualifizierung müssen sie ablehnen und nehmen dafür in Kauf, als faul oder desinteressiert zu gelten. So berichtet ein Befragter, dessen Chef ihn für eine Ausbildung als Bauführer vorgesehen hatte:

„Dann sag ich, ich hab keine Lust. Ich fühl mich nicht qualifiziert genug, würd’ ich ihm dann sagen oder so was.“²¹¹

Ein anderer berichtet:

„Und nachher sollte ich eine eigene Abteilung übernehmen, und dann wäre das mit dem Lesen und Schreiben gewesen. Ich hab da einfach aufgehört. Ich hab mich krankschreiben lassen und wurde dann gekündigt von Sch.“²¹²

Ihre soziale und materielle Situation verschlechtert sich dadurch beträchtlich. Nicht selten gleiten diese Menschen in die Dauerarbeitslosigkeit ab. Nach Vorhersagen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg und der Prognos AG kann man davon ausgehen, dass einfache Tätigkeiten in der Produktion, in der Reinigung sowie Lagerhaltung „von 27 Prozent im Jahre 1985 auf 18 Prozent im Jahre 2010 schrumpfen“²¹³ werden. Neu entstehende Arbeitsplätze hingegen setzten, laut Voraussage, eine relativ hohe Qualifikation voraus, welche ohne Lern- und Schreibfertigkeiten kaum zu realisieren seien²¹⁴. Zu einem Bündel geschnürt können Faktoren wie, negative Schulerfahrungen, Arbeitslosigkeit oder Tätigkeiten, in denen Betroffene versuchen ihre Unfähigkeit zu verheimlichen sowie die Angst, als dumm oder geistig behindert abgestempelt zu werden, häufig den Ausgangspunkt für psychische Probleme bilden. Diese äußern sich in Depressionen, Suizidversuchen, Apathie und allgemeinen Handlungsängsten,

²¹⁰ Vgl. Kainz, Jana: Funktionaler Analphabetismus im Medienzeitalter. Ursachen und Folgen: Die Bedeutung der Medien. Stuttgart: Edition 451 1998, S. 42.

²¹¹ Vgl. Aussage eines Befragten bei Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. a.a.O., S. 63.

²¹² Vgl. ebd., S. 63. Georg P. der insgesamt viermal die Arbeitsstelle wegen geforderter Lese- und Schreibkenntnisse wechselte.

²¹³ Harting, Ulla (Hrsg.): Menschen ohne Schrift. Was tun? Dokumentation der Fachtagung anlässlich des Weltalphabetisierungsjahres 1990 am 14./15. September 1990 in Bonn-Bad Godesberg. W&M-Materialien. Marl: Adolf-Grimme-Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. 1991, S. 38.

²¹⁴ Vgl. ebd.

Drogen- und Alkoholmissbrauch oder aggressive Überreaktionen²¹⁵. Darüber hinaus lassen sich spezifische psychologische Prozesse und Abwehrreaktionen feststellen, die für den Betroffenen eine weitere Einschränkung seiner Handlungsfähigkeit bedeuten. Zunehmende Perspektivlosigkeit führt zu Motivationsverlust, anhaltende Fehleinschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Betroffenen selber oder ihre Umwelt mindern die Belastbarkeit. Zudem legen Betroffene sehr häufig Verhaltensunsicherheiten bspw. im Umgang mit öffentlichen Behörden an den Tag, da ihnen die Fähigkeit zur sozialen Orientierung fehlt²¹⁶. Aufgrund der oben beschriebenen Prozesse leben funktionale Analphabeten in einem Zustand permanenter Angst²¹⁷. Das nun folgende Kapitel wird diesen kurz aufgreifen.

4.5.3. Angst als Existenzbedrohung

WALTER definiert Angst als „ein Gefühl der Bedrohung, deren Ursache mehr oder weniger evident ist. [...] Angst ist eine emotionale Grundbefindlichkeit, die mit aggressivem oder Fluchtverhalten (Abbrechen der Umweltkontakte) einhergeht“²¹⁸. In Verbindung mit Angst stehen immer bestimmte Stressfaktoren, da sich Analphabeten in einem Zustand überhöhter „organismischer und psychischer Aktivierung befänden“²¹⁹. Der Zusammenhang zwischen Angst und psychosomatischen Symptomen wie, Herzklopfen, Schweißausbrüchen oder muskulären Verkrampfungen, sei dabei sehr deutlich²²⁰. Fachleute die in der Erwachsenen-Alphabetisierung tätig sind, berichten nicht selten von Fällen aus der Praxis, bei denen Betroffene schon beim Halten eines Stiftes Schweißausbrüche und zitterige Hände bekommen. Bestehen nur wenige Möglichkeiten die Angst zu verarbeiten, können nach WALTER massive Existenzängste auftreten. Er weist darauf hin, dass im Erwachsenenalter eine grundlegende Alternative zur Entwicklung der persönlichen Identität bestehe, schöpferische Tätigkeit versus Stagnation. Die

²¹⁵ Vgl. Ehling; Bettina, Müller, Horst-M.; Oswald, Marie-Louise: Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. BMBW-Werkstattberichte 32, Bonn 1981, S. 12.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 13.

²¹⁷ Vgl. Kappeler, Manfred; Holzkamp, Klaus; Holzkamp-Osterkamp, Ute: Psychologische Therapie und politisches Handeln. Frankfurt a. M.: Campus Verlag 1977, S. 181.

²¹⁸ Walter, Hellmuth.: Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. München, Basel: E. Reinhard 1978, S. 18.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Vgl. ebd.

negative Entwicklung dieser Alternative führe zu existenzieller Verzweiflung, anders formuliert, zu Existenzangst²²¹. Die Angst der Betroffenen vor dem Entdeckt werden ist allgegenwärtig und lässt sie übersensibel auf ihre Umwelt reagieren und ihre Reizschwelle sinken. Was folgende Zitate von Betroffenen widerspiegeln.

„Das war erst vor kurzem. Da bin ich weggegangen. Da hat mir frühmorgens ein Kollege eine Zeitung gegeben, die er gelesen hatte und gefragt hat, ob ich sie schon gelesen habe. Ich hab dann einen roten Kopf bekommen und so. Das war mir persönlich, ich weiß nicht, ob er es gemerkt hat oder sowas. Mir persönlich war das peinlich und da bin ich den nächsten Tag nicht hingegangen mehr. Ich möchte das persönlich, dass ein anderer das nicht weiß.“²²²

GIESE erfährt von einem Oldenburger Analphabeten im Interview:

„Ich hatte Angst, mit meinen Nachbarn zu reden, weil ich dachte, sie könnten hören, dass ich ein Analphabet bin.“²²³

Gerade die letzte Aussage verdeutlicht sehr gut unter welchem psychischen Druck und mit welcher Angst funktionale Analphabeten täglich zu kämpfen haben. Erscheint doch solch eine Aussage für Menschen, für die Lesen und Schreiben eine Selbstverständlichkeit darstellt, völlig absurd zu sein. Das Ausmaß sowie die konkrete Situation des Einzelnen und das Leben mit diesen beschriebenen Ängsten sollen im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit eingehend untersucht und mit Hilfe der Interviews dargestellt werden.

5. Funktionale Analphabeten und Wirkungsmechanismen öffentlicher Meinung

Der Verfasserin sind keine wissenschaftlichen Arbeiten bekannt, die sich explizit auf den Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und dem sozialpsychologischen Konzept öffentlicher Meinung beziehen. Darüber hinaus gibt es auch keine Untersuchungen darüber, wie funktionale Analphabeten in der Gesellschaft wahrgenommen werden. Gleichwohl liegen Interviews mit Betroffenen und Berichte über funktionale Analphabeten vor. Bereits Anfang der Achtziger befragten OSWALD/ MÜLLER Analphabeten zu ihrer Lebensgeschichte und ihren Lerninteressen²²⁴. Darüber hinaus haben sich auch NAMGALIES/ HELING/

²²¹ Vgl. ebd., S. 37.

²²² Vgl. Aussage eines Befragten bei Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. a.a.O., S. 64.

²²³ Vgl. Giese, Heinz W.: Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. a.a.O., S. 34.

²²⁴ Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten, a.a.O.

SCHWÄNKE mit dem Thema beschäftigt. Sie gingen 1990 der Frage nach, wie Analphabetismus entsteht und haben hierfür auch die Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten aufgenommen und dargestellt²²⁵. Sieben Jahre später greift auch EGLOFF die Problematik Analphabetismus auf. Anhand einer biographieanalytischen Studie weist sie die Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus nach²²⁶. Diese in der Literatur oft zitierten Arbeiten stellen mit Hilfe der durchgeführten Interviews bereits dar, wie funktionale Analphabeten im Alltag mit Ihrem Leiden zurecht kommen. Ansatzweise werden auch die Ängste beschrieben mit denen Betroffene zu kämpfen haben und die eine zentrale Bedeutung im Alltag spielen. Angst vor Entdeckung, Angst vor Isolation und Stigmatisierung, weil man eben anders ist als die Anderen. Interviews bieten somit eine Möglichkeit, um die Situation der Betroffenen darzustellen und näher zu beleuchten. Eine andere Möglichkeit bieten empirische Umfragen mit den Betroffenen als Befragungs-Zielgruppe selbst. Durch gezielte Fragestellungen können sich Analphabeten zu ihrer Situation äußern und alltägliche Problematiken darstellen. Mit der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten), die im Zeitraum vom März bis Mai 2003 vom Projekt APOLL (Kooperationsprojekt des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V., finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)) durchgeführt wurde, liegt erstmals solch eine empirische Erhebung vor. Das Ziel der Studie: Empirische Daten über die Zielgruppe funktionale Analphabeten zu erhalten. Die Daten beziehen sich dabei auf die Themenfelder Lebenssituation und Ausstattung sowie Medienaffinität der Zielgruppe. Ein Grund für die Durchführung dieser Studie war, dass bis dahin kaum empirisch gesicherte Daten zu den untersuchten Themenkomplexen zur Verfügung standen. Das lag auch daran, dass die Zielgruppe innerhalb der Bevölkerung nur schwer auszumachen war bzw. ist. Dieses Problem zeigte sich auch für die vorliegende Arbeit ganz deutlich, was im weiteren Verlauf noch näher ausgeführt wird.

²²⁵ Namgalies, Lisa; Heling, Barbara; Schwänke, Ulf: Stiefkinder des Bildungssystems, a.a.O.

²²⁶ Egloff, Birte: Biographische Muster funktionaler Analphabeten, a.a.O.

Die Ergebnisse der LuTA-Studie ergeben sich aus Fragebögen, die an Kursteilnehmern in Volkshochschulen ausgeteilt und zusätzlich durch die Kursleiter erklärt wurden. Insgesamt wurden die Fragebögen an 29 Volkshochschulen im gesamten Bundesgebiet ausgeteilt. Mit einem Rücklauf von 1.015 beantworteten Fragebögen, stellt die LuTA-Studie die erste repräsentative bundesweite Erhebung bei der Zielgruppe „deutsche funktionale Analphabeten“, die in Volkshochschulen lernen und alphabetisiert werden²²⁷. Der Aspekt der Bewältigungsstrategien aufgrund von Angst vor Isolation wird in der Studie allerdings gar nicht aufgegriffen, außerdem ist nicht ersichtlich welche persönlichen Folgen der funktionale Analphabetismus für die Betroffenen hat, wie viele Prozent der Befragten unter denselben Symptomen der Verdrängung leiden, wie Aggression, Depression, oder einem negativen Selbstbild. Nur der Hinweis darauf, dass funktionale Analphabeten ein einsames Leben führen, weil sie im Vergleich zur Gesamtbevölkerung häufiger als Single leben, kann als ein Indiz für eine schwierige persönliche Situation der Betroffenen gedeutet werden. Allein in der Arbeit von KERPAL: „Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen“²²⁸ wird der Beziehungszusammenhang zwischen funktionalem Analphabetismus und Stigmatisierung erstmalig in einem Extrakapitel näher dargelegt und damit die Relevanz dieser Beziehung hervorgehoben. Alles deutet darauf hin, dass die Beziehung zwischen funktionalem Analphabetismus und öffentliche Meinung, die dazugehörige Angst vor Isolation und die Situation der Betroffenen als Außenseiter, noch nicht ausreichend untersucht wurde und damit Forschungsbedarf vorliegt.

Aber nicht nur auf der Seite der funktionalen Analphabeten liegen noch zu wenige, vor allem aktuelle Daten und Zahlen, über Lebenssituation oder Bewältigungsstrategien vor. Während der Recherche zu dieser Arbeit war es sehr auffallend, das bisher weder qualitative noch quantitative empirische Untersuchungen oder Studien in der Öffentlichkeit zum Thema funktionaler Analphabetismus durchgeführt wurden. Wie bereits verdeutlicht wurde, fürchten

²²⁷ Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina: Ergebnisse der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten). Hrsg. von APOLL. Bonn, 18. Juni 2003, S. 4. URL: <http://www.apoll-online.de/studien.html>, besucht am 13.06.06 um 11:30 Uhr.

²²⁸ Kerpel, Marianne: Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. Diplomarbeit, VHS Hagen 1999. URL: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Kerpel.pdf>, besucht am 18.07.06 um 13:53 Uhr.

funktionale Analphabeten die Öffentlichkeit und haben diese stets im Hinterkopf, die Öffentlichkeit als Bewusstsein. Doch wie diese öffentliche Meinung zu Analphabeten in der Realität aussieht, wie die Öffentlichkeit funktionale Analphabeten wahrnimmt, wie sie das Problem allgemein einschätzt, darüber ist nichts bekannt. Beide Sichtweisen zur Problematik Analphabetismus sollen im empirischen Teil dieser Arbeit näher dargestellt werden. Sowohl die Sicht der Gesellschaft, der Umwelt, als auch die Darstellung der realen Situation der Betroffenen. Bevor die detaillierte Vorgehensweise hierzu in den folgenden Kapiteln dargestellt wird, erfolgt zunächst eine Zwischenbilanz zur Beziehung von funktionalem Analphabetismus und öffentlicher Meinung. Die darauf folgenden Kapitel dienen der Ableitung von Forschungsfragen und Zielsetzung und der Darstellung der empirischen Vorgehensweise der Untersuchung.

5.1. Zwischenbilanz

Bereits die Betrachtung der zuvor dargelegten Theorieteile, verweist auf eine Beziehung zwischen öffentlicher Meinung im Sinne von sozialer Kontrolle bzw. als Urteilsinstanz und funktionalen Analphabeten. Vergleicht man einzelne Kapitel so lassen sich dort bereits Parallelen aufweisen. Auf der einen Seite wird die Angst des Individuums vor Isolation umschrieben. Der Einzelne möchte dazugehören, nicht auffallen, so sein wie die Anderen, die somit ständig im Bewusstsein des Einzelnen verankert werden. Dieses Öffentlichkeitsbewusstsein steht in enger Verbindung zu sozialen Ängsten wie Scham und Peinlichkeit. Auf der anderen Seite befindet sich der Teil der funktionalen Analphabeten, diejenigen, welche in vielen Fällen gar nicht oder nur ansatzweise lesen und schreiben können, trotz Schulbesuchs. Das macht sie zu Außenseitern der Gesellschaft. Sie sind anders als ihre Mitmenschen und haben dieses Anderssein auch verinnerlicht. Sie wissen welches Verhalten bzw. welche Fähigkeiten in der Gesellschaft gefordert sind oder als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Und sie sind sich darüber hinaus des Stigmas bewusst, das funktionalen Analphabeten allgemein anhängt, und das sie zu spüren bekommen würden, würde ihr Mangel öffentlich bekannt. Das Vorurteil etwa dumm zu sein, oder gar behindert.

Die Problematiken des Öffentlichkeitsbewusstseins und der sozialen Ängste lassen sich damit auch auf Seiten der funktionalen Analphabeten wiederfinden. Nämlich in Form von der Angst vor Stigmatisierung durch die Umwelt, die wiederum zu vielfältigen Überlebens- und Bewältigungsstrategien führt, die sich die Betroffenen aneignen, um ihr Problem vor den anderen, der Umwelt, zu vertuschen. Eben um der Isolation zu entgehen. Damit ist eine Verbindung zwischen der Gruppe der funktionalen Analphabeten und der öffentlichen Meinung, der sozialen Kontrolle deutlich erkennbar. Diese Personengruppe unterscheidet sich durch ein ganz bestimmtes Merkmal von ihren Mitmenschen, denn die Betroffenen können nicht lesen und schreiben und sind damit eine Außenseitergruppe der Gesellschaft. Diese Ausgrenzung passiert, sobald das Problem bekannt wird, indem funktionale Analphabeten von anderen Personen gemieden oder abgestempelt werden. Darüber hinaus passiert die Ausgrenzung auch von Seiten der Betroffenen selbst. Sie grenzen sich selber ab und aus, in vielen Fällen unbewusst und auch nicht explizit gewollt. Doch die Angst vor Entdeckung führt soweit, dass sie sich freiwillig aus dem gesellschaftlichen Leben zurückziehen. Immer mit dem Gedanken im Hinterkopf, was die Anderen wohl denken, wenn sie herausfinden, dass er oder sie nicht lesen und schreiben kann. Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der detaillierten Vorstellung der einzelnen Forschungsfragen und der empirischen Studien, die hierfür herangezogen bzw. durchgeführt wurden.

5.2. Die Forschungsfragen

Ausgehend von dem Wissen um die soziale Natur des Menschen, der Angst vor Isolation, soll in der vorliegenden Arbeit die Rolle des funktionalen Analphabeten als Außenseiter in der Gesellschaft näher beleuchtet werden. Dabei wird genau skizziert, wie funktionale Analphabeten mit ihrem Leiden umgehen, wie sie in ihrer Rolle zurechtkommen bzw. diese bewältigen. Neben diesem Hauptanliegen der Arbeit soll aber auch die Bevölkerungsmeinung zum Thema Analphabetismus vorgestellt werden. Denn wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt, sind es die Anderen, Öffentlichkeit im Sinne von Bewusstsein, die für die eigene Selbstwertung des Individuums verantwortlich sind. Damit ist anzunehmen, dass es auch die

öffentliche Meinung ist, die das Selbstbild der funktionalen Analphabeten in größerem Maße bestimmt.

Den folgenden Ausführungen liegen damit zwei unterschiedliche empirische Ansätze zu Grunde. Der erste Teil soll herauszustellen, wie funktionale Analphabeten bzw. die Thematik Analphabetismus in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden. Vor dem Hintergrund, dass in der heutigen Zeit so gut wie über jedes Thema Bevölkerungsumfragen vorliegen²²⁹, ist es sehr erstaunlich, dass zum Thema funktionale Analphabeten in Deutschland keine derartige Umfrage aufzufinden ist. Die Gründe hierfür können nur vermutet werden. So könnte es daran liegen, dass einerseits die Institutionen, die sich mit funktionalem Analphabetismus beschäftigen, erstens zu wenig finanzielle Mittel zur Verfügung haben, um professionelle Umfragen durchzuführen und zweitens stärker damit beschäftigt sind, die Lernbedürfnisse der Betroffenen zu evaluieren (vgl. LuTA-Studie), um bspw. das Kursangebot zu verbessern. Andererseits liegt es wohl auch daran, dass die Demoskopie einer Vielzahl von Themen gegenübersteht, die lohnenswert und interessant für eine nähere Untersuchung sind und somit nicht jedes Thema behandelt werden kann. Hinzu kommt noch, dass vor allem in Bezug auf öffentliche Meinung als Urteilsinstanz die Lebenssituation von Außenseitern bisher nicht bzw. nur im geringen Umfang erforscht wurde. Darunter fällt auch die Problematik des funktionalen Analphabetismus. Vergleicht man NOELLE-NEUMANNs Ausführungen zum Thema Außenseiter, so beschreibt sie diese doch eher als die Herausforderer der öffentlichen Meinung, als Menschen die die öffentliche Meinung nicht fürchten²³⁰. Auf die Außenseiter, die die öffentliche Meinung sehr wohl fürchten, geht sie dabei nicht näher ein.

Um zunächst einen ersten Eindruck über die Meinung der Bevölkerung zu funktionalen Analphabeten und zum Thema Analphabetismus allgemein zu bekommen, nutzte die Verfasserin die Möglichkeit einer Omnibusbefragung, die im Sommersemester 2006 am Institut für Publizistik in Mainz im Rahmen des Methodenpraktikums „Umfrageforschung – Persönliche Befragung“ durchgeführt

²²⁹ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth; Köcher, Renate (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002. München: K. G. Saur 2002.

²³⁰ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Öffentliche Meinung, a.a.O., 1989, S. 200ff.

wurde. Dabei sollten folgende Gedankenansätze näher betrachtet und in Form von Fragen operationalisiert werden:

- Der persönliche Kontakt zu den Betroffenen. Ist den Befragten persönlich ein/e Deutsche/r bekannt der nicht oder nur sehr schlecht lesen und schreiben kann?
- Die Einschätzung der Größenordnung des Problems. Wie viel Deutsche sind betroffen?
- Die Schuld-Frage: Sind die Betroffenen selber Schuld an ihrem Problem oder ist es die Gesellschaft/ Schule?
- Verschiedene Meinungen und Aussagen zu Analphabeten werden aufgelistet und die Befragten sollen ihre persönliche Meinung mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen darlegen.

Die Sicht von außen auf das Problem Analphabetismus ist eine Perspektive, die reale Lebenssituation der Betroffenen und ihre Wahrnehmung von Öffentlichkeit sowie die alltägliche Bewältigung ihres persönlichen Lebens, trotz Analphabetismus, eine ganz andere. Neben der Darstellung der Außensicht, der Bevölkerungsmeinung zu funktionalen Analphabeten, beschäftigt sich daher der zweite empirische Teil mit der genauen Darstellung der Lebenssituation der Betroffenen. Dieses erfolgt sowohl durch die Auswertung von Experten-Interviews als auch persönlichen Interviews mit Analphabeten. Anhand der Gespräche werden die persönliche Situation der Betroffenen und deren Verhältnis zur öffentlichen Meinungen genau nachgezeichnet.

Die Hauptfragestellungen die dem zu Grunde liegen lauten:

- Wie gehen funktionale Analphabeten mit ihrem Problem um, und welche Rolle spielt die öffentliche Meinung dabei?
- Wie nehmen sie ihre persönliche Stellung bzw. Situation in der Gesellschaft wahr?

Die Fragestellung umfasst eine Vielzahl von Aspekten die mit Hilfe der persönlichen Interviews dargestellt werden sollen. Im Vordergrund stehen dabei vor allem die persönlichen Erfahrungen der Betroffenen und ihre ganz individuellen Bewältigungsstrategien bzw. der Umgang mit dem Problem Analphabetismus. Es

erfolgt eine nähere Betrachtung der Lebenssituation von Analphabeten und ihrer Rolle in der heutigen Gesellschaft. Wie sich der Forschungsprozess und die Auswahl der Befragten bezüglich beider empirischer Untersuchungen gestaltet wird nun im Folgenden vorgestellt. Wobei zuerst der quantitative Teil – die Bevölkerungsbefragung in Mainz – dargestellt wird. In Kapitel 6.2. erfolgt daraufhin die Beschreibung des qualitativen Forschungsprozesses.

6. Empirische Untersuchung: Analphabetismus und öffentliche Meinung

6.1. Teil A – Der quantitative Ansatz: Pilotstudie „Repräsentative Bevölkerungsumfrage in Mainz im Sommersemester 2006 am Institut für Publizistik“

6.1.1. Zielsetzung und Aufbau der Untersuchung

Es geht in diesem empirischen Teil der Arbeit darum, die öffentliche Meinung zu funktionalen Analphabeten bzw. zu Analphabetismus in Deutschland generell aufzuzeigen. Wie dabei vorgegangen wurde, wird im Folgenden dargestellt. Im Sommer 2006 wurde eine Umfrage von Studenten im Rahmen des Methodenpraktikums „Umfrageforschung – Persönliche Befragung“ von Dr. Thomas Petersen am Institut für Publizistik in Mainz durchgeführt. Die Konzeption eines Fragebogens, die Befragung der Mainzer Bevölkerung und der anschließende Forschungsbericht waren dabei, neben der regelmäßigen Teilnahme an der Veranstaltung, die Voraussetzung für den Scheinerwerb. An insgesamt sechs Terminen von Mai bis Ende Juli gab Herr Petersen einen Einblick in die Methode der persönlichen Befragung. Dabei zielte die Veranstaltung auf die Konzeption, Durchführung und Auswertung einer eigenen Umfrage ab. Die Konzeption und die Auswahl der Themenkomplexe für den Umfragebogen wurden gemeinschaftlich von Dozent und Teilnehmern festgelegt. Die Durchführung der Umfrage und die anschließende Erstellung des Forschungsberichts lagen in der Eigenverantwortung der Teilnehmer. Die Verfasserin, selber Teilnehmerin an diesem Methodenpraktikum, musste bereits zu diesem Zeitpunkt bei der Recherche zu vorliegender Arbeit feststellen, dass keinerlei Bevölkerungsbefragungen zum Thema

Analphabetismus bzw. funktionale Analphabeten vorlagen. Die Befragung der Mainzer Bevölkerung zu verschiedenen Themenkomplexen stellte somit eine gute Möglichkeit dar, die öffentliche Meinung zum Thema Analphabetismus einmal aufzugreifen und sich einen generellen Eindruck darüber zu verschaffen, welche Einstellung hierzu in der Bevölkerung denn überhaupt vorherrscht. Herr Petersen erklärte sich dann auch sofort dazu bereit das Thema Analphabetismus als eigenen Themenbereich in die Umfrage mit aufzunehmen. Darüber hinaus wurden außerdem die Themen Patriotismus, Mediennutzung, Verbrechen und Fußball WM 2006 behandelt²³¹. Die für die Arbeit relevanten Fragen hatte sich die Autorin bereits vorab überlegt und an den Dozenten weitergeleitet, welcher sie dann in den Fragebogen mit einbezog. Aufgrund der relativ knappen Zeit – nur sechs Sitzungen zu je 2,5 Stunden – wurden diese Aufgaben von Herrn Petersen persönlich übernommen. Er konzipierte einen Fragebogen, der dann in der Gruppe diskutiert und von jedem Studenten im Feld getestet wurde um eventuelle Hinweise auf Fehlerquellen zu erhalten oder Unstimmigkeiten zu beseitigen. Herr Petersen nahm die Hinweise auf, berücksichtigte die Änderungen im Fragebogen und teilte daraufhin jedem anwesenden Studenten fünf Fragebögen aus, was im Endeffekt einer Anzahl von 80 Befragten in der Mainzer Bevölkerung entsprach.

Die Fragebögen wurden an Herrn Petersen zurückgegeben, wiederum aus Zeitknappheit nahm er die ausgefüllten Bögen mit ans Institut für Demoskopie nach Allensbach und ließ dort die Auswertung vornehmen. In der letzten Sitzung des Methodenpraktikums erhielt jeder Teilnehmer die Ergebnisse der Umfrage in Form von Kreuztabellen. Dieser Tabellenband diente den Studenten als Grundlage zur Erstellung des Forschungsberichts eines persönlich gewählten Themenbereichs. In diesem Fall sollen die Ergebnisse dazu herangezogen werden, um die Bevölkerungsmeinung der Mainzer über Analphabetismus bzw. funktionale Analphabeten in ersten Ansätzen, sozusagen als Pilotstudie, darzustellen. Im Folgenden werden sowohl die empirische Methode an sich, als auch das aus der Umfrage erlangte Datenmaterial beschrieben und die Ergebnisse näher erläutert.

²³¹ Vgl. den Fragebogen im Anhang S. 1-15.

6.1.2. Die Methode

Die Methode die für diese Umfrage zur Verfügung steht, ist die repräsentative Bevölkerungsbefragung. Und zwar in Form einer strukturierten, standardisierten, mündlichen Mehrthemenbefragung, den so genannten Omnibus. Er hat sich vor allem wegen der günstigen Wirkung der Themenmischung insbesondere bei dem Quotenverfahren stark entwickelt²³². Methodisch bietet die Mehrthemenbefragung eine ganze Reihe von Vorteilen. Einerseits verbessert sie durch den relativ häufigen Themenwechsel die Möglichkeit für indirekte Korrelationen, andererseits vermindert sie aber gleichzeitig die Gefahr der Entstehung von Präsenz-, Lern- und Konsistenzeffekten bei den Befragten. Die rasch wechselnden Themenkreise erschweren die Bildung von Einstellungen und Erwartungen und entsprechende Auswirkungen auf die Auskünfte fallen dementsprechend geringer aus. Die Nachteile der Mehrthemenbefragung finden sich zum einen beim Fragebogenumfang selbst und zum anderen muss darauf geachtet werden, dass die Befragungsthemen so kombiniert werden, dass keine wechselseitige Beeinflussung stattfindet. Die natürliche Anwendungsgrenze ergibt sich bei der Omnibusbefragung dadurch, dass die Zahl der Fragen pro einzelnes Thema zwangsläufig stark beschränkt ist. Sehr umfassende Informationsbedürfnisse zu ganz speziellen Anliegen können damit nicht gedeckt werden²³³.

Mit dem Quotenverfahren, welches in der vorliegenden Umfrage angewendet wurde, wird die repräsentative Stichprobe gebildet. Seine Anwendung setzt voraus, dass von der Grundgesamtheit einige wichtige Proportionen bekannt sind, wie bspw. die Verteilung der verschiedenen Alters- und Berufsgruppen oder Ortsgrößen. Nach den Daten werden Quoten berechnet, die auf die einzelnen Interviewer verteilt werden. Der Interviewer seinerseits muss nach dem ihm angegebenen Quoten die Auswahl der zu Befragenden treffen. Wie irrtümlicherweise oft angenommen, wird die Repräsentanz der Quoten-Stichprobe nicht schon gesichert, indem bestimmte quotierte Merkmale, wie Geschlecht, Alter, etc. genauso verteilt sind, wie in der

²³² Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth; Schulz, Winfried; Wilke, Jürgen (Hrsg.): Fischer Lexikon – Publizistik Massenkommunikation. Sechste Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2000, S. 280.

²³³ Vgl. Berekoven, Ludwig; Eckert, Werner; Ellenrieder, Peter: Marktforschung – Methodische Grundlagen und praktische Anwendung. Neunte, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler 2001, S. 118.

Grundgesamtheit. Vielmehr soll die Quote den Interviewer zu einer echten Zufallsauswahl innerhalb des Rahmens seiner Quotenvorgabe veranlassen. Jedes Mitglied der Grundgesamtheit erhält damit praktisch die gleiche Chance, in die Stichprobe zu gelangen. Ohne diesen Zufallsmechanismus ist die Bildung einer repräsentativen Stichprobe nicht möglich²³⁴. Bei der korrekten Durchführung entsteht insgesamt ein Sample, das in allen einzelnen Quotierungsmerkmalen der Zusammensetzung der Grundgesamtheit entspricht. Für die vorliegende Studie wurde das Quota-Verfahren verwendet, weil es kostengünstig, schnell und elastisch zu handhaben ist²³⁵. Die Stichprobe mit Hilfe des Random-Verfahrens – hier nicht näher erläutert – festzulegen, hätte im Rahmen des Methodenpraktikums einen viel zu großen Aufwand dargestellt, da es an nur sechs Terminen stattfand.

Der Vorteil der Repräsentativbefragung ist eine hohe externe Validität – Allgemeingültigkeit, Verallgemeinerungsfähigkeit. Die Ergebnisse sind generalisierbar, d.h. sie können von der betrachteten Stichprobe auf die jeweils zugrunde liegende Grundgesamtheit übertragen werden. Der Grundgedanke ist demnach die Frage der Generalisierbarkeit²³⁶. Die hohe externe Validität geht jedoch einher mit einer eher geringen internen Validität. Denn diese liegt dann vor, wenn die gemessene Variation der abhängigen Variable ganz allein auf die Manipulation der unabhängigen Variable zurückgeführt werden kann. Gewährleistet ist dies allerdings besonders dann, wenn bspw. in Laborexperimenten keine unkontrollierten Störeinflüsse auftreten²³⁷. Das Spannungsverhältnis zwischen interner und externer Validität wird deutlich. Je höher die interne Validität desto künstlicher und damit realitätsferner die Versuchsbedingungen. Daraus ergibt sich das asymmetrische Verhältnis zwischen den beiden Gütekriterien²³⁸.

²³⁴ Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth; Schulz, Winfried; Wilke, Jürgen (Hrsg.): Fischer Lexikon, a.a.O., S. 277-279.

²³⁵ Vgl. Berekoven, Ludwig; Eckert, Werner; Ellenrieder, Peter: Marktforschung – Methodische Grundlagen und praktische Anwendung. Neunte, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler 2001, S. 55-56.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 88.

²³⁷ Vgl. ebd.

²³⁸ Vgl. ebd.

Die repräsentative Befragung setzt voraus, dass die allgemeine Forschungsfrage in einfache Fragen übersetzt wird, die jeder verstehen kann. Jegliche Form der Beeinflussung der Antworten muss dabei durch eine präzise Art der Formulierung der Fragen so weit es geht ausgeschlossen werden. Durch die Vorgabe der festgelegten Fragen und in der Regel auch festgelegten Antwortvorgaben, wird eine Gleichheit der Interviewsituation erzielt. Dieses Vorgehen steht hierbei in starker Beziehung mit dem Grundprinzip der Messung, nämlich Informationen von Fall zu Fall vergleichbar zu machen. Würde die Messmethode, in diesem Fall die Fragestellung, nicht gleich bleiben, dann könnte nicht erkannt werden, ob sich Antwort-Unterschiede, die sich zwischen Befragten ergeben, auf Ungleichheiten der Messmethode oder auf tatsächliche Differenzen der zu messenden Merkmale, wie Einstellungen, zurückzuführen sind²³⁹. Die Wichtigkeit liegt damit im Konstanthalten der Stimulus-Situation. Und neben dem Fragebogen spielt auch das Interviewer-Verhalten eine wichtige Rolle. Das ideale Interviewerverhalten spiegelt sich in völliger Neutralität gegenüber Thema und Befragtem wider²⁴⁰.

Die allgemeine Kritik an der Befragung setzt in der Regel an genau diesen beiden Punkten an. Erstens kann das Interviewerverhalten nicht in jeder einzelnen Interview-Situation überprüft, und zweitens setzt Kritik häufig bei der Operationalisierung der Forschungsfragen an. Die Frage lautet: Konnte letztendlich das zu Messende auch gemessen werden? War die Messung valide? Trotzdem stellt aber die Befragung von Einzelpersonen unter den Bedingungen einer solch strukturierten Interviewsituation die häufigste Erhebungsform in der empirischen Sozialforschung dar²⁴¹.

²³⁹ Vgl. Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag 1989, S. 297.

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 296.

6.1.3. Das Datenmaterial

Wie bereits erwähnt, stammt das hier verwendete Datenmaterial aus einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, die im Rahmen des Methodenpraktikums „Umfrageforschung – Persönliche Befragung“ im Sommersemester 2006 am Institut für Publizistik in Mainz durchgeführt wurde. Nach Rücksprache mit dem Dozenten Petersen wurde der Themenkomplex Analphabetismus in den Fragebogen mit aufgenommen. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Fragestellungen hatte sich die Verfasserin bereits im Vorfeld überlegt. Gemeinsam mit dem Dozenten wurden sie überarbeitet und daraufhin in den Fragebogen aufgenommen. Nach gemeinschaftlicher Diskussion der einzelnen Fragebogenthemen wurde der Fragebogen an sich dann vom Dozenten selbst konzipiert. Zum Einen aus Zeitmangel und zum Anderen aufgrund fehlender Erfahrung seitens der Studenten. Es wurden je fünf Interviews von jedem teilnehmenden Studenten durchgeführt, was aufgrund der geringen Teilnehmerzahl im Endeffekt nur zu einer Befragung von 80 Mainzern führte. Die Auswahl erfolgte dabei anhand des oben beschriebenen Quotenverfahrens. Die Quote, die vom Dozenten Dr. Thomas Petersen festgelegt wurde, gab Geschlecht, Alter, Berufstätigkeit und den Berufskreis vor. Die Stichprobe kann als annähernd repräsentativ für eine städtische Bevölkerung angesehen werden. Es sei jedoch angemerkt, dass die Fehlerwahrscheinlichkeit aufgrund der niedrigen Fallzahl wohl eher höher anzusetzen ist. Hinzu kommt der Fakt, dass im Verhältnis gesehen mehr Personen mit höherer Bildung befragt wurden als solche mit einfacher oder mittlerer. Die Ergebnisse werden in einfachen Kreuztabellierungen dargestellt. Der Fragebogen und der Tabellenband sind im Anhang einsehbar²⁴².

Nachdem nun der quantitative Forschungsansatz in Kapitel 6.1. vorgestellt wurde, fokussieren die folgenden Ausführungen den qualitativen Forschungsteil dieser Ausarbeitung. Auch hier werden nähere Informationen zum Forschungsprozess an sich und der Auswahl der Befragten aufgezeigt, wobei zunächst die Einzelfallstudie im qualitativen Forschungsprozess beschrieben wird.

²⁴² Vgl. Fragebogen im Anhang S. 1-15, Tabellenband im Anhang S. 16-71.

6.2. Teil B – Der qualitative Ansatz: Bewältigungsstrategien und Lebenssituation von funktionalen Analphabeten in Deutschland – Untersucht an Leitfrageninterviews

6.2.1. Der qualitative Forschungsansatz

Da es sich in diesem Teil der empirischen Ausarbeitung um einzelne Fallbeispiele von Analphabeten handelt, ist eine quantitative Untersuchung der Problematik nicht möglich und in diesem Zusammenhang auch nicht ratsam. Zwar wäre es bspw. auch durchführbar gewesen Fragebögen in VHS-Kurse zu schicken, die dann von Lernenden hätten ausgefüllt werden können, doch damit wäre ein Großteil der Informationen der für diese Arbeit sehr wichtig ist, verloren gegangen bzw. erst gar nicht erhoben worden. Da zum Beispiel ein standardisierter Fragebogen das Untersuchungsobjekt doch eher auf einige wenige Variablen reduziert. Dies wiederum würde aber der Untersuchung und den Befragten nicht gerecht werden, denn das Herausgreifen einzelner Merkmale ist doch eher willkürlich, die Komplexität des Gegenstandes wird verkürzt und die Individualität und Identität der einzelnen Befragten würde mit großer Wahrscheinlichkeit nicht genügend berücksichtigt²⁴³. Der qualitative Ansatz der Einzelfallstudie hingegen versucht genau das zu vermeiden. Vielmehr zielt die Fallstudie darauf ab, ein „ganzheitliches und nur damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen. Mithin sind möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einzubeziehen.“²⁴⁴ Dabei handelt es sich bei der Einzelfallstudie nicht um eine spezifische Erhebungstechnik, sondern um einen Approach – einen Forschungsansatz²⁴⁵. Zudem ist die Einzelfallstudie dadurch charakterisiert, dass sie „ein einzelnes soziales Element als Untersuchungsobjekt und -einheit wählt.“²⁴⁶ Wobei diese Einheiten bestehen können aus Personen, Gruppen, Kulturen, Organisationen oder Verhaltensmustern, wobei auch eine singuläre Einheit eine Fallstudie darstellen kann²⁴⁷. Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung, in der

²⁴³ Vgl: Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken, 3. korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995, S. 5.

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Vgl. Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: 1982, S. 78.

²⁴⁶ Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, a.a.O., S. 6.

²⁴⁷ Vgl. ebd.

der Einzelne als ein eher unbedeutendes und prinzipiell austauschbares Mitglied einer Population oder Stichprobe gilt, welches nur Träger von durch den Forscher als wichtig definierten Merkmalen ist, wird in der Fallanalyse der Einzelne als Fachmann für die Deutungen und Interpretationen des Alltags angesehen²⁴⁸. Nach WITZEL liegt der Vorteil der Fallanalyse darin, sich durch die Eingrenzung auf ein Untersuchungsobjekt oder relativ wenige Personen intensiver mit mehr Untersuchungsmaterial beschäftigen zu können, und als Folge daraufhin auch umfangreichere und komplexere Ergebnisse zu erlangen²⁴⁹. Diese intensive Beschäftigung mit einzelnen Personen als Einheit nennen GOODE/ HATT „das Bestreben, aus jedem Einzelfall eine Untersuchung für sich zu machen.“²⁵⁰ Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der Einzelfallstudie um einen Forschungsansatz, der an sich noch keine Auskunft darüber gibt, mit welchen Techniken die Einzelfälle untersucht werden sollen. Das zu analysierende Material kann u.a. durch teilnehmende Beobachtung, Interviews oder Gruppendiskussionsverfahren erlangt werden²⁵¹. Als eine alte und zugleich moderne Methode, die sich auch heute noch großer Beliebtheit und Verbreitung erfreut, ist das Interview, welches wiederum in verschiedensten qualitativen Formen seine Anwendung findet. Im nun folgenden Kapitel wird diese Methode näher erläutert.

6.2.2. Die Planung der vorliegenden Studie: Das qualitative Interview

Das qualitative Interview hat neben der teilnehmenden Beobachtung zunehmend an Bedeutung gewonnen, da der Zugang in das soziale Feld, mit der Absicht zu beobachten, immer schwieriger wird. Dem gegenüber scheint es leichter zu fallen, einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen. Ein wichtiger Vorteil des qualitativen Interviews ist, dass die Informationen aufgezeichnet werden können und damit unverzerrt authentisch sind. Damit können sie außerdem intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden. Diese Vorteile bietet die teilnehmende Beobachtung hingegen nicht²⁵². Betrachtet man die Praxis der

²⁴⁸ Vgl. ebd.

²⁴⁹ Vgl. Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung, a.a.O. 1982 S. 78.

²⁵⁰ Goode, W. J.; Hatt, P. K.: Die Einzelfallstudie. 1956 S. 312. In: König, R. (Hrsg): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln, Berlin 1956, S. 299-313.

²⁵¹ Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, a.a.O., S. 7.

²⁵² Vgl. ebd., S. 35.

empirischen Sozialforschung so spielen Interviews, sowohl teilstandardisierte und als auch offene, in den verschiedensten Varianten eine Rolle. Für vorliegende Arbeit war es wichtig möglichst offene Gespräche zu führen, um eben den einzelnen in seiner Ganzheit kennen zu lernen. Außerdem war es dabei aber auch besonders bedeutend, bestimmte Aspekte und Fragestellungen während der Interviews nicht aus den Augen zu verlieren. Das galt sowohl für die Experteninterviews, die vorab geführt wurden, aber vor allem auch für die Gespräche mit den betroffenen Analphabeten selbst. Aus diesem Grund wurden für den qualitativen Forschungsteil der Arbeit teilstandardisierte Interviews durchgeführt. Sie werden häufiger auch teilstrukturierte, semistrukturierte oder einfach Leitfaden-Interviews genannt, eben weil sich der Befragende an einen vorab erstellten Leitfaden während des Gesprächs hält²⁵³. Dieser Leitfaden kann dabei sehr ausführlich oder eher knapp gehalten sein. Außerdem ermöglicht das Leitfaden-Interview den Befragenden zudem eine weitgehende Freiheit in der Frageformulierung und der Frageabfolge. Besonders wichtig und entscheidend für die Abgrenzung zum standardisierten Interview ist, dass es im qualitativen Interview keine Antwortvorgaben gibt, das heißt, die Befragten können ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren. Es gibt verschiedene Varianten des teilstandardisierten Interviews, bspw. Struktur- oder Dilemma-Interviews, klinische Interviews, biographische Interviews oder problemzentrierte Interviews²⁵⁴. Letztere Variante könnte ihre Anwendung auch auf den qualitativen Teil dieser Studie finden. Nach WITZEL ist dies eine Interview-Variante, die den Befragten weitgehende Ausdrucksmöglichkeiten einräumt und zu freien Erzählungen anregt, da nur eine sehr lockere Bindung, an einen eher knapp gehaltenen und zur Orientierung dienenden Leitfaden besteht. Damit bilden problemzentrierte Interviews sozusagen einen Kompromiss zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen, die absolut frei geführt werden ohne vorgegebene Fragestellungen²⁵⁵. Sowohl für die Gespräche mit den Experten als auch mit den betroffenen Analphabeten selbst, wurden je zwei

²⁵³ Vgl. Hopf, Christel: Qualitative Interviews in Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; et al. (Hrsg): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995, S. 177-182, S. 177.

²⁵⁴ Vgl. ebd.

²⁵⁵ Vgl. Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung, a.a.O., S. 66.

unterschiedliche Leitfäden erstellt, um der unterschiedlichen Sichtweise auf die Problematik gerecht zu werden, und die unterschiedliche Zielsetzung in der Befragung herauszustellen. So sollten die Experteninterviews sozusagen als Möglichkeit dienen, vorab weitere Hinweise auf Fragestellungen zu bekommen, die eventuell im Gespräch mit den Betroffenen selbst wichtig sein könnten. Um der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des qualitativen Forschungsprozesses gerecht zu werden²⁵⁶, legen die nun folgenden Kapitel die Datenerhebung detailliert dar, indem die Auswahl der zu Befragenden und die Organisation der anschließenden Interviews im Einzelnen erläutert werden.

6.2.3. Die Auswahl der zu Befragenden

Im Gegensatz zur quantitativen Methodologie, die auf generalisierende Aussagen abzielt, ist in der qualitativen Sozialforschung die Frage der Stichprobengewinnung und Stichprobenziehung, und damit verbunden die der Repräsentativität, nicht entscheidend. Vielmehr geht es in der qualitativen Methodologie um Typisierungen und/ oder Typologien²⁵⁷. Dabei sucht man sich nach seinen Erkenntnisinteressen einzelne Fälle für die Befragung aus, das so genannte theoretical sampling. Das Ziel der qualitativen Forschungsarbeit ist nicht die Häufigkeiten bestimmter Handlungsmuster herauszufinden, sondern ein möglichst zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation. Aber genau dieses ist dabei häufig nicht erreichbar. Wie auch in der vorliegenden qualitativen Untersuchung zu Analphabetismus und öffentlicher Meinung zunächst angenommen wurde. Denn oft sind es gerade die Personen, die ein typisches Deutungsmuster sozialer Realität aufweisen, wie eben Analphabeten, die nicht zu einem Interview zur Verfügung stehen, bspw. weil sie sich eben zu sehr schämen an die Öffentlichkeit zu treten. Daher finden diese Personen auch keine Berücksichtigung in der Analyse²⁵⁸.

Der Forscher stützt sich bei der Auswahl der zu Befragenden in aller Regel auf sein theoretisches Vorverständnis und wird damit zunächst nur seinem Vorverständnis entsprechende „typische“ Personen auswählen. Es ist davon auszugehen, dass sich

²⁵⁶ Vgl. Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung.. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 324.

²⁵⁷ Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, a.a.O., S. 92.

²⁵⁸ Vgl. ebd.

davon abweichende Fälle wohl eher zufällig im Verlauf des Forschungsprozesses ergeben. Nämlich erst dann wenn ein gewisser Zugang zum sozialen Feld erfolgt ist²⁵⁹. Wie später noch erläutert wird, ist ähnliches auch in der Planung und Organisation der vorliegenden Ausarbeitung geschehen. Die Situationen in denen qualitative Interviews durchgeführt werden sind in der Regel relativ intim, denn der Befragte legt in vielen Fällen weitgehend seine Persönlichkeit offen und stellt mit einem aufgezeichneten Interview einen identifizierbaren Einzelfall dar. Darum ist es besonders wichtig eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und dem Befragten Vertraulichkeit und Anonymität zuzusichern²⁶⁰. In den nun folgenden Kapiteln werden die Auswahl und Abläufe der Interviews mit den Experten als auch den Analphabeten im Einzelnen erläutert.

6.2.3.1. Die Auswahl der zu befragenden Experten

Die so genannten Experteninterviews, die auch in der vorliegenden Arbeit zunächst durchgeführt wurden, können dazu dienen wichtige Informationen oder Hinweise zu bekommen, die für die spätere Hauptbefragung von Interesse sein könnten, aber bis dato noch nicht ausreichend bedacht oder berücksichtigt wurden. In vorliegendem Fall sah es zunächst sogar so aus, als ob es nur bei den Expertenbefragungen bleiben würde, um etwas über die Thematik Analphabeten und öffentliche Meinung sagen zu können. Denn anfänglich gestaltete es sich äußerst schwierig den Kontakt zu betroffenen Analphabeten herzustellen, so bot die VHS Bielefeld beispielsweise an, Fragebögen zum Ausfüllen in die Kurse zu reichen und diese dann ausgefüllt an die Autorin zurückzuschicken. Eine andere Möglichkeit wäre eventuell ein Praktikum an dieser VHS gewesen, um sich im Rahmen dessen mit in die Kurse setzen zu können, die im September 2006 wieder anfangen. Das hätte den Lernenden ermöglicht Vertrauen zu der Autorin zu fassen, welches eine Basis für eventuelle Interviews hätte sein können. Aufgrund der begrenzten zeitlichen Möglichkeiten im Rahmen einer Magisterarbeit war dieses Vorgehen nicht möglich. So erschien also zunächst die Durchführung von Experteninterviews und die Auswertung bereits bestehender

²⁵⁹ Vgl. ebd.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 93.

Interviews in der Literatur als die einzige Möglichkeit die Thematik zwischen Analphabeten und den Wirkungsmechanismen öffentlicher Meinung darzustellen. Als Experten kamen dabei nur die Personen in Frage die bereits in der Vergangenheit persönlichen Kontakt zu Analphabeten hatten und daher relativ gute Einblicke in deren Lebensalltag aufweisen konnten. Die Auswahl gestaltete sich nicht sehr schwierig, haperte dann aber in der Umsetzung der Befragungen, weil Gespräche aus Zeitmangel oder anderen Gründen nicht geführt werden konnten. Letztendlich wurden drei Experteninterviews mit Hilfe des bereits erwähnten Leitfadens durchgeführt. Das erste mit Birgit Egloff (BE), die heute an der Universität Frankfurt tätig ist und vor rund 10 Jahren im Rahmen ihrer Diplomarbeit auch persönlich Interviews mit Analphabeten in Ost- und Westdeutschland durchgeführt hat. Das zweite Gespräch führte die Autorin mit Renate Günther-Greene (RGG). Sie arbeitet als Art Director in der Düsseldorfer Werbeagentur Grey und hat sowohl durch die von ihr betreuten Werbekampagnen als auch durch den von ihr gedrehten Dokumentarfilm „Das G muss weg“ relativ engen persönlichen Kontakt, vor allem auch zu den drei Hauptdarstellern des Dokumentarfilms, bekommen können. Das dritte Interview wurde mit Michael Freund (MF) geführt. Er hat im Rahmen der Recherche zu einer Fernsehserie für den Kanal Bayern alpha zur Thematik Analphabetismus Betroffene persönlich interviewt.

6.2.3.2. Die Organisation der qualitativen Interviews mit den Experten

Die Kontaktinformationen von BE und RGG konnte die Autorin durch einfache Internetrecherche herausfinden. Daher konnte BE über ihre Universitäts E-mail-Adresse kontaktiert werden und RGG über die Werbeagentur Grey in Düsseldorf, für die sie dort tätig ist. Beide erklärten sich auch sofort zu einem Interview bereit. Der Kontakt zu MF wurde durch eine Anfrage an den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. hergestellt. Herr Andreas Brinkmann, Projektmitarbeiter F.A.N. (Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk), war sofort bereit die Telefonnummer von Herrn Freund weiterzuleiten, so dass eine persönliche Kontaktaufnahme erfolgen konnte. Auch MF erklärte sich sofort bereit zu einem Interview. Die Gespräche mit den Experten wurden von August bis September 2006 durchgeführt. Dabei war zunächst vorgesehen die Experten persönlich zu interviewen. Dieses war jedoch

aufgrund der räumlichen Entfernung und des Zeitmangels nicht in jedem Fall möglich. Darum wurde allein das Gespräch mit BE persönlich in ihrem Büro an der Frankfurter Universität durchgeführt und mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Die darauf folgenden Gespräche mit RGG als auch mit MF wurden telefonisch gemacht. Dabei konnten die Inhalte auch hier über Lautsprecherfunktion am Telefon mit aufgezeichnet werden. Die Gesprächsführung erfolgte offen, aber gestützt durch den bereits erwähnten Leitfaden²⁶¹. Die Interviews an sich sind eher als Gespräche zu bezeichnen, welche durch den Leitfaden gestützt wurden, und die Interviewten erwiesen sich hinsichtlich der Fragestellungen als sehr aufgeschlossen. Die Interviews dauerten 90 (BE), 45 (RGG) und 60 (MF) Minuten.

6.2.3.3. Die Auswahl der zu Befragenden funktionalen Analphabeten

Wie bereits erwähnt, erschien es zu Beginn der Ausarbeitung so, als ob es nicht möglich wäre persönlich betroffene Analphabeten zu ihrem Problem zu befragen. Sowohl aus Gründen der guten Erreichbarkeit, als auch aus dem Grund heraus, dass die VHS Bielefeld sehr aktiv in der Alphabetisierung tätig ist, versuchte die Autorin zunächst dort persönlichen Kontakt zu Analphabeten zu bekommen. Nach Telefonaten mit Herrn Özgentürk, tätig im Bereich Beratung Alphabetisierung an der VHS Bielefeld, kristallisierte sich jedoch heraus, dass sich der persönliche Kontakt zu Betroffenen wohl eher schwierig gestalten würde. Auch ein Telefonat mit Peter Hubertus, Gründungsmitglied und Geschäftsführer des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. und gleichzeitig Ansprechpartner für Medienanfragen konnte nur an die Volkshochschulen direkt verweisen, um dort eventuelle Interviews auszumachen.

Wie bereits zuvor erwähnt ergab sich aus den Bemühungen persönliche Gespräche mit Betroffenen zu führen zunächst der Entschluss für die Durchführung der zuvor dargestellten Experten-Interviews. In dessen Rahmen wurde auch Elfriede Haller (EH) angesprochen, die sowohl Kursleiterin in Ludwigshafen als auch aktiv im Verband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. mitarbeitet. Und gerade durch ihre praktische Tätigkeit und der Öffentlichkeitsarbeit, die sie gemeinsam mit einem Teil ihrer Lerner durchführt, steht sie in engem Kontakt zu den Betroffenen und kennt

²⁶¹ Siehe Anhang S. 270

deren Probleme. Genau an ihre Lerner leitete sie die Interview-Anfrage weiter. Hierbei handelt es sich zum Teil um Personen, die mittlerweile sehr offen mit ihrem Problem umgehen und auch in die Öffentlichkeit treten, um das Problem Analphabetismus zu diskutieren. Aus dieser Gruppe erklärten sich dann Thorsten (T), Erich (E), Horst (H) und Karl (K) bereit, mit mir über ihr Problem zu sprechen. Darüber hinaus führte die Verfasserin auch ein Interview mit Anonym (A), der allerdings sehr versteckt mit seinem Problem umgeht und daher auch nicht offen genannt werden möchte, im Gegensatz zu den Anderen, die der Erwähnung ihres Namens ausdrücklich zugestimmt haben. Anonym ist daher auch nicht aktiv in der Öffentlichkeitsarbeit tätig, ist aber auch ein Lerner an der VHS Ludwigshafen. Neben diesen Personen aus der Selbsthilfegruppe führte die Autorin darüber hinaus noch das Gespräch mit Gerhard (G), der auch Lerner an der VHS Ludwigshafen ist, jedoch bisher noch nicht in der Selbsthilfegruppe aktiv ist. Dieser Kontakt ergab sich, nachdem EH der Autorin vorschlug, sie sollte doch auch einmal die Kurse an der VHS besuchen, da dort eventuell auch Personen sein könnten, die zu einem Interview bereit wären.

Die Gespräche wurden mit Personen geführt die sich zu einer Teilnahme bereit erklärten, eine konkrete Auswahl fand dabei vorab nicht statt. Wie bereits angedeutet sind es auf der einen Seite Menschen, die mittlerweile sehr offen mit ihrem Problem in die Öffentlichkeit treten, z.B. auch auf der Frankfurter Buchmesse Öffentlichkeitsarbeit betreiben und an Podiumsdiskussionen zur Problematik teilnehmen. Auf der anderen Seite wurde aber auch eine Person interviewt, die ihr Problem unter allen Umständen verdecken will und daher auch an dieser Stelle deren völlige Anonymität gewahrt bleibt.

6.2.3.4. Die Organisation und der Ablauf der qualitativen Interviews mit den funktionalen Analphabeten

Nachdem EH Ende Juni die Interview-Anfrage an Ihre Kursteilnehmer weitergeleitet hat, vergingen noch circa drei Monate, mit einigem E-Mail Kontakt zwischen EH und der Autorin, bis es am 14.10.2006 zum ersten Gespräch kommen konnte. Gründe waren sowohl die Ferien, erneuter Kursbeginn war im September 2006, als auch die vielfältigen Aktivitäten der Lerner in der Öffentlichkeitsarbeit, wie beispielsweise zum Weltalphabetisierungstag am 8. September. Nachdem sich die Gruppe um Frau Haller also wieder regelmäßig traf, ab September 2006, kontaktierte EH die Verfasserin telefonisch, um die Organisation der Interviews zu besprechen, dabei schlug sie vor, persönliche Termine mit den Lernenden auszumachen. Aus dem Grund wurde das Telefonat dann mit K weitergeführt und ein erster Gesprächstermin für den 14.10.2006 ausgemacht, da an diesem Samstag das Treffen der Selbsthilfegruppe sein würde, und die Autorin somit mehrere Personen auf einmal kennen lernen konnte. Bevor an dem Tag das erste Gespräch, mit (T), geführt wurde, saß man zunächst beim lockeren Gespräch zusammen. Das ermöglichte den Lernern die Autorin kennen zu lernen und Fragen zu stellen, und der Verfasserin wiederum, in ungezwungener Atmosphäre über den Sinn und Zweck der Untersuchung aufzuklären und den Ablauf zu skizzieren. Die Gespräche mit Thorsten, Anonym, Karl, Erich und Horst wurden in den Räumen der Selbsthilfegruppe durchgeführt, in der Stadtbibliothek Ludwigshafen. Das Interview mit Gerhard hingegen in der VHS Ludwigshafen, da Gerhard hier auch am Tag des Interviews seinen regulären Kurs besucht hat. Die Gespräche wurden aber in allen sechs Fällen einzeln geführt. Die Dauer der Interviews wurde seitens der Autorin zuvor in keiner Weise eingeschätzt oder begrenzt. Jeder der sechs Befragten wurde unter Zuhilfenahme des Leitfadens interviewt und aufgrund der teilweise sehr unterschiedlichen Geschichten ergaben sich auch verschiedene Längen in den Gesprächen. Die ersten beiden Gespräche wurden am 14.10.2006 mit Thorsten (T) und Anonym (A) geführt, wobei das erste circa 90 Minuten dauerte, das zweite mit Anonym, wurde ungefähr 40 Minuten geführt. Am 18.10.2006 fuhr die Autorin abermals nach Ludwigshafen um weitere Gespräche zu führen, da die Gruppe zuvor aber noch etwas internes zu besprechen hatte, blieb nur Zeit für das Interview mit Karl (K), welches 80 Minuten umfasste.

Um möglichst wenig Zeit zwischen den einzelnen Interviews verstreichen zu lassen, fuhr die Verfasserin am 26.10.2006 abermals nach Ludwigshafen, um, dem Vorschlag von Frau Haller folgend, dort mit Lernenden an der VHS zu sprechen, die eventuell auch Interesse an einem Gespräch hätten. Nach einem kurzen Gespräch erklärte sich Gerhard (G) zu einem Interview bereit, welches auch circa 90 Minuten dauerte. Aus Zeitgründen mussten die Interviews mit Erich (E) und Horst (H) bis auf den November verschoben werden. Am 11.11.2006 wurden aber diese Gespräche geführt, wobei das erste ungefähr 80 Minuten dauerte und das mit Horst um die 110 Minuten. Der bereits erwähnte Leitfaden diente als Stütze und enthielt Fragen als auch Schlagworte, die als Orientierung im Gespräch dienten. Dabei orientierten sich die im Leitfaden vorhandenen Themen bezüglich der Reihenfolge an den Erzählungen der einzelnen Personen. Die Dauer der einzelnen Gespräche hing sehr stark mit der Auskunftsbereitschaft der einzelnen Befragten zusammen. Wobei aber alle sehr aufgeschlossen und ehrlich waren und mit der Darstellung, auch sehr persönlicher Gegebenheiten, äußerst ergiebige Informationen für die vorliegende Arbeit lieferten.

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt wurde aus welchen Gründen die einzelnen Interviewpartner ausgewählt wurden und wie die Interviews organisatorisch abliefen, wird das nun folgende Kapitel die Datenauswertung erläutern. Dabei wird sowohl die Transkription der Gespräche als auch die anschließende Analyse näher erläutert.

6.2.4. Die Auswertung des Materials

Das Material aus qualitativen Interviews lässt sich mit Hilfe verschiedenster Methoden auswerten, was beispielsweise bei LAMNEK²⁶², MAYRING²⁶³ oder WITZEL²⁶⁴ näher beschrieben steht. Dazu sei angemerkt, dass über eine standardmäßig zu verwendende Analyseverfahren kein Konsens besteht. Nach LAMNEK muss sich die Methode vielmehr an das jeweilige Projekt und seinem Thema und Erhebungsmethode orientieren und anpassen²⁶⁵. Vor der eigentlichen Analyse des Materials erfolgt zunächst die Transkription der aufgezeichneten Daten. Eine genaue Erläuterung des genauen Vorgehens erfolgt im nächsten Kapitel.

6.2.4.1. Die Transkription

Mit Hilfe der Transkription werden akustische oder audiovisuelle Gesprächsprotokolle verschriftlicht und dienen damit als Grundlage für eine spätere Analyse des Materials. Die Übertragung von Gesprochenem ins Geschriebene ist dabei nicht so einfach umzusetzen, da die menschliche Auffassung von Sprache durch verschiedenste Regeln für die schriftliche Standardsprache, wie Orthographie oder Grammatik, geprägt ist. Das menschliche Verständnis von gutem Deutsch lässt sich nicht auf Gespräche übertragen, denn Formulierungskorrekturen, Schweigephasen, Interjektionen oder dialektale Lautungen, die in schriftsprachlichen Grammatiken als Fehler angesehen werden, sind hingegen in der Alltagssprache allgegenwärtig²⁶⁶. Transkriptionen sind für die Auswertung bspw. von Gesprächen unumgänglich und von großem Vorteil für die spätere Arbeit mit dem Gesprächsmaterial, da Transkripte eine besonders arbeitssparende und beliebig oft wiederholbare Analyse von einzelnen Datensegmenten ermöglichen. Das direkte Arbeiten mit den Daten vom Tonbandgerät hingegen wäre besonders umständlich, erstens durch die Flüchtigkeit der Wiedergabe – ständiges Vor- und Zurückspulen –

²⁶² Vgl. Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung*. Band 2. Methoden und Techniken, 3., korrigierte Auflage, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion 1995, S. 197-218.

²⁶³ Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; et al. (Hrsg): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995, S. 209-248.

²⁶⁴ Vgl. Witzel, Andreas: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung*. a.a.O., S. 108-113.

²⁶⁵ Vgl. Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung*, a.a.O., S. 114.

²⁶⁶ Vgl. Deppermann, Arnulf: *Gespräche analysieren*. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 39.

und zweitens durch eventuelle Unaufmerksamkeiten des Analytikers. Hingegen bieten Transkripte einen besseren Überblick über den Verlauf einzelner Gespräche und lassen es darüber hinaus zu einzelne Datensegmente dieser Gespräche beliebig oft und nach unterschiedlichsten Gesichtspunkten zu untersuchen. Dabei können verschiedene Textstellen gleichzeitig miteinander verglichen werden²⁶⁷. Das wichtigste Ziel einer Transkription ist die möglichst realitätsnahe Verschriftung des Gesprächs. Dies erfolgt in der Regel nach bestimmten Transkriptionskonventionen die festlegen, wie welche akustischen Phänomene graphisch abzubilden sind²⁶⁸. Für die Transkription des vorliegenden Datenmaterials orientierte sich die Autorin am Basistranskript des „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem“ (GAT)²⁶⁹ von SELTING, da es sich durch seine Einfachheit und gute Lesbarkeit auszeichnet und wenig Vorerfahrung sowohl von Transkribierenden als auch Transkriptnutzern erfordert. Im Vordergrund der Transkription stand vor allem die exakte Wiedergabe der gesprochenen Inhalte bezüglich Ihrer Aussage, das heißt, der Inhalt an sich, daher wurde versucht die aufgezeichneten Gespräche in möglichst zusammenhängender und verständlicher Form darzustellen. Nichts desto trotz wurden aber neben geäußelter Wortfolgen auch redebegleitendes, nichtsprachliches Verhalten (wie Lachen), nicht vokal geäußertes Verhalten (wie Gesten) oder prosodische Merkmale (bspw. Pausen) im Transkript festgehalten²⁷⁰. Die Transkription der Interviews orientierte sich an der Standardorthographie mit den üblichen Interpunktionszeichen. Sehr extreme Dialektfärbungen wurden eingedeutscht, Dialektausdrücke die hingegen dem Verständnis des Gesprächsinhalts nicht abträglich waren, wurden wie gehört transkribiert. Aufgrund der nur sehr eingeschränkten Lesbarkeit wurde zudem auf die Zeilenschreibweise verzichtet. Mit Hilfe dieser Darstellungsform können die Beiträge einzelner Sprecher in der jeweiligen Reihenfolge untereinander niedergeschrieben werden, wobei jeder Sprecher eine eigene, neue Zeile erhält und auch Überlappungen deutlich gemacht werden können²⁷¹. Um eine effektive und schnelle Suche einzelner Textpassagen innerhalb der Niederschrift zu finden, wurde in den Transkriptionen eine Zeilennummerierung vorgenommen.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 40.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 41.

²⁶⁹ Vgl. Anhang S. 271-272.

²⁷⁰ Vgl. Deppermann, Arnulf: Gespräche analysieren, a.a.O., S. 41ff.

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 42.

6.2.4.2. Die Analyse

Liegen die Transkripte zu jedem einzelnen Gespräch vor, kann mit der eigentlichen Inhaltsanalyse begonnen werden. Diesbezüglich besteht kein Konsens über eine Standardmethode. In Anlehnung an MAYRING zielte die qualitativ inhaltsanalytische Auswertung der vorliegenden Transkripte darauf ab, eine möglichst systematische Bearbeitung des Materials zu gewährleisten²⁷². Dabei wurde das Material schrittweise in einzelne Einheiten zerlegt, um sie nacheinander zu bearbeiten. Die ganze Analyse orientiert sich dabei an einem Kategoriensystem, welches theoriegeleitet am vorliegenden Material entwickelt wurde. Dieses Kategoriensystem wird dazu herangezogen, diejenigen Aspekte festzulegen, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen²⁷³. Insgesamt nennt MAYRING drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalysen. Erstens die Zusammenfassung, deren Ziel es ist, wesentliche Inhalte von gegebenen Material so zusammenzufügen, dass immer noch ein Abbild des Grundmaterials gegeben ist. Bei der Explikation hingegen wird zu einzelnen unklaren Textbestandteilen zusätzliches Material herangezogen, um das Verständnis für die betreffenden Textpassagen zu erweitern. Der dritte und hier verwendete Ansatz der Strukturierung, verfolgt einerseits das Ziel, gewisse Aspekte aus dem Material herauszufiltern, andererseits kann mit dieser Analyse das Material aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt werden²⁷⁴. Nach dieser zuletzt dargelegten Methode der Strukturierung wurde das vorliegende Material analysiert. Die herauszufilternde Struktur wird dabei vor allem durch inhaltliche Aspekte, also thematischen Kategorien, bestimmt²⁷⁵. Aufgrund der niedrigen Fallzahl wurde sowohl auf eine Skalierung als auch auf eine Typenbildung verzichtet²⁷⁶. Zu Beginn der Analyse wurden die Transkripte genau gelesen und im Hinblick auf die Forschungsfragen untersucht. Mit Hilfe von Notizen und Anmerkungen in den Transkripten selbst, wurde zunächst das Kategoriensystem gebildet, dabei wurde sowohl für die Interviews mit den Experten, als auch für die mit den Alphabeten je

²⁷² Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005, S. 468-475, S. 468.

²⁷³ Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1993, S. 86.

²⁷⁴ Vgl. ebd.

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 88.

²⁷⁶ Vgl. ebd.

ein eigenes Kategoriensystem erstellt. Nachdem Ober- und Unterkategorien unter Berücksichtigung der forschungsrelevanten Themenfelder aufgestellt waren, konnten die entsprechenden Textbestandteile den einzelnen Kategorien zugeordnet werden. Zudem dienten konkrete Textstellen als so genannte Ankerbeispiele, „die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorien gelten sollen“²⁷⁷. Dabei wurde besonders darauf geachtet, diese Zitate nicht aus dem Textzusammenhang zu reißen, um die Aussagekraft der einzelnen Passagen in Beziehung zum Interview selbst zu berücksichtigen. Im Anschluss wurden die gebildeten Kategorien nochmals direkt an den Transkripten erprobt und gegebenenfalls überarbeitet. Das gewährleistete, dass Abgrenzungsprobleme zwischen einzelnen Kategorien vermieden wurden und die Fragestellung der Ausarbeitung in den Kategorien ihren Niederschlag fand²⁷⁸. Nach den oben beschriebenen Schritten ergaben sich schlussendlich die folgenden Oberkategorien. In der Ergebnisdarstellung, die in Kapitel 7.2. erfolgt, dienen diese Kategorien der genauen Zuordnung der Einzelaussagen der befragten Experten und ehemaligen funktionalen Analphabeten.

Oberkategorien des Kategoriensystems zur Auswertung der Interviews mit den Experten

- Aussagen zu den Gründen des persönlichen Kontakts zu Analphabeten
- Aussagen der Analphabeten zum Selbstbild und ihrer Rolle in der Gesellschaft

²⁷⁷ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995, S. 77.

²⁷⁸ Vgl. ebd.

Oberkategorien des Kategoriensystems zur Auswertung der Interviews mit den Analphabeten

- Biographische Daten und die Lebenssituation funktionaler Analphabeten
- Aussagen über das Selbstbild
- Eingeschätzte Meinung der Mitmenschen zu Analphabeten
- Aussagen über Verdeckungsstrategien
- Die Veröffentlichung des Problems und deren Auswirkungen
- Aussagen zur Außenseiterposition in der Gesellschaft

7. Die Ergebnisse

7.1. Teil A: Analphabetismus im Urteil der Mainzer Bevölkerung

7.1.1. Hintergrund und Zielsetzung

Im Rahmen des Methodenpraktikums „Umfrageforschung – Persönliche Befragung“ am Institut für Publizistik an der Universität Mainz wurde im Zeitraum von Juni bis Juli 2006 eine Bevölkerungsbefragung von den teilnehmenden StudentenInnen des Praktikums in der Mainzer Bevölkerung durchgeführt. Der Fragebogen beinhaltete dabei die Thematiken Patriotismus/ Vaterlandsliebe, Verbrechen/ Kriminalität, Mediennutzung sowie Analphabetismus. Der Abschlussbericht zu jeweils Einem der genannten Themenbereiche war, neben der regelmäßigen Teilnahme an der Veranstaltung, Voraussetzung für den Scheinerwerb. Die wichtigsten Ergebnissen zur Fragestellung Analphabetismus in Deutschland fließen in die vorliegende Arbeit mit ein. Da bislang noch keinerlei empirisches Material zum Thema Analphabetismus in der öffentlichen Meinung vorliegt, dient die Bevölkerungsbefragung in Mainz dazu, einen ersten Eindruck von der Meinung der Bevölkerung bezüglich der Problematik Analphabetismus zu bekommen.

Folgende vier Fragestellungen zu Analphabetismus sind dabei von Bedeutung:

- Besteht persönlicher Kontakt zu Analphabeten?
- Wie wird das zahlenmäßige Ausmaß von Analphabeten eingeschätzt?
- Wer trägt die Verantwortung für Analphabetismus in Deutschland?
- Welchen Aussagen über Analphabeten wird zugestimmt und welchen nicht?

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Fragestellungen sich auf deutsche Analphabeten beziehen und nicht auf die Problematik bei Ausländern oder Personen mit einem so genannten Migrationshintergrund. Dieser liegen andere Ursachen zu Grunde und sind daher nicht Thema der Untersuchung. Bevor die wichtigsten Einzelergebnisse zu den bereits vorgestellten Fragestellungen näher erläutert werden, erfolgt zunächst die Darstellung der sozio-demographischen Struktur der Befragten, um zu verdeutlichen welche Personen zu der Thematik befragt wurden.

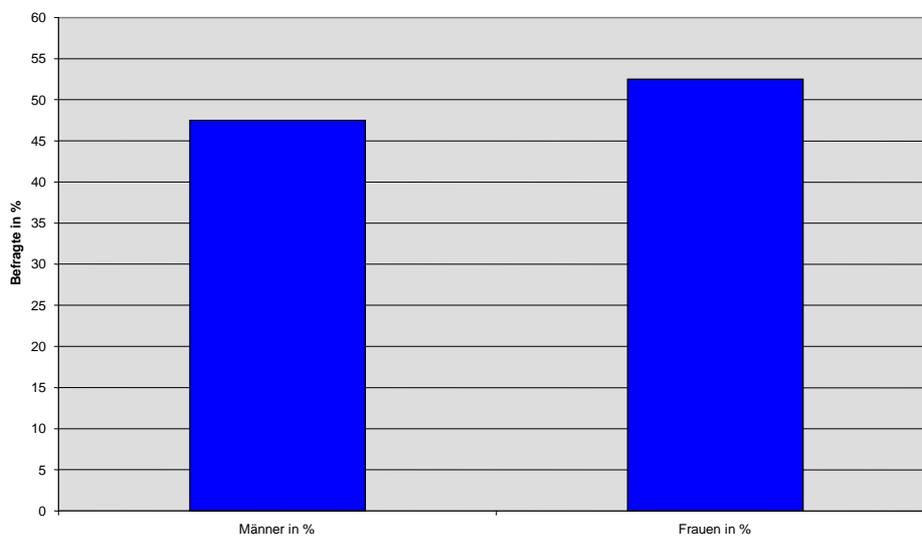
7.1.2. Die Einzelergebnisse

7.1.2.1. Die sozio-demographische Struktur der Befragten

1. Geschlecht

Von den insgesamt achtzig befragten Mainzern waren 47,5 Prozent (n=38) Männer und 52,5 Prozent (n=42) Frauen.

Abbildung 1: Verteilung nach Geschlecht

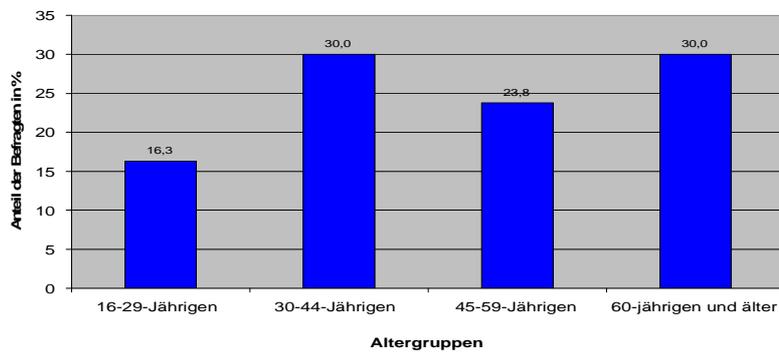


Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 63.

2. Alter

Hinsichtlich der unterschiedlichen Altersgruppen (vgl. Abb. 2) ergibt sich folgende Verteilung. In die Gruppe der 16-29-Jährigen entfallen insgesamt 16,3 Prozent (n=13), auf die 30-44-Jährigen entfallen 30,0 Prozent (n=24) der Befragten, auf die Gruppe der 45-59-Jährigen 23,8 Prozent (n=19) und in der Gruppe der 60-jährigen und älter wurden ebenfalls 30,0 Prozent (n=24) Personen befragt.

Abbildung 2: Verteilung nach Altersgruppen

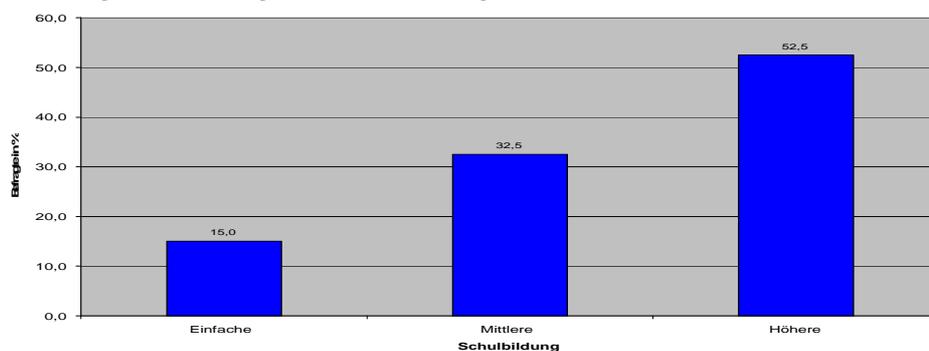


Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 65.

3. Schulbildung

Betrachtet man die Ergebnisse bezüglich des höchsten Schulabschluss (vgl. Abb. 3), dann verfügen 15,0 Prozent der Befragten (n=12) mit dem Volks-/Hauptschulabschluss über eine einfache Schulbildung und 32,5 Prozent (n=26) mit der Mittleren Reife/ FH-Reife über eine mittlere Schulbildung. 23,8 Prozent (n=19) haben Abitur, 28,7 Prozent (n=23) hingegen sogar ein Studium absolviert. Damit verfügen insgesamt 52,5 Prozent (n=42) der Befragten über eine höhere Schulbildung.

Abbildung 3: Verteilung nach Schulbildung

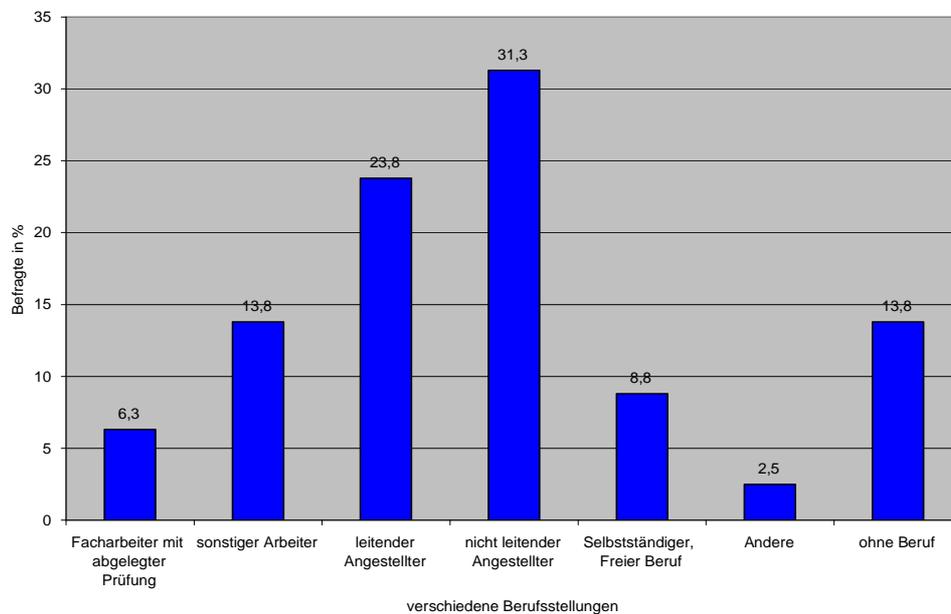


Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 68.

4. Berufsstellung

Parallel hierzu ist eine ähnliche Verteilung hinsichtlich der beruflichen Stellung zu erkennen. Nach der Berufsstellung der Befragten (vgl. Abb. 4) ergab sich folgendes Ergebnis. 6,3 Prozent (n=5) der Befragten gelten als Facharbeiter mit abgelegter Prüfung, 13,8 Prozent (n=11) als sonstige Arbeiter, 23,8 Prozent (n=19) als leitende Angestellte, 31,3 Prozent (n=25) als nicht leitende Angestellte, 8,8 Prozent (n=7) waren als selbstständig einzustufen, 2,5 Prozent (n=2) gaben andere Berufsstellungen an und 13,8 Prozent (n=11) der Befragten waren ohne Arbeit.

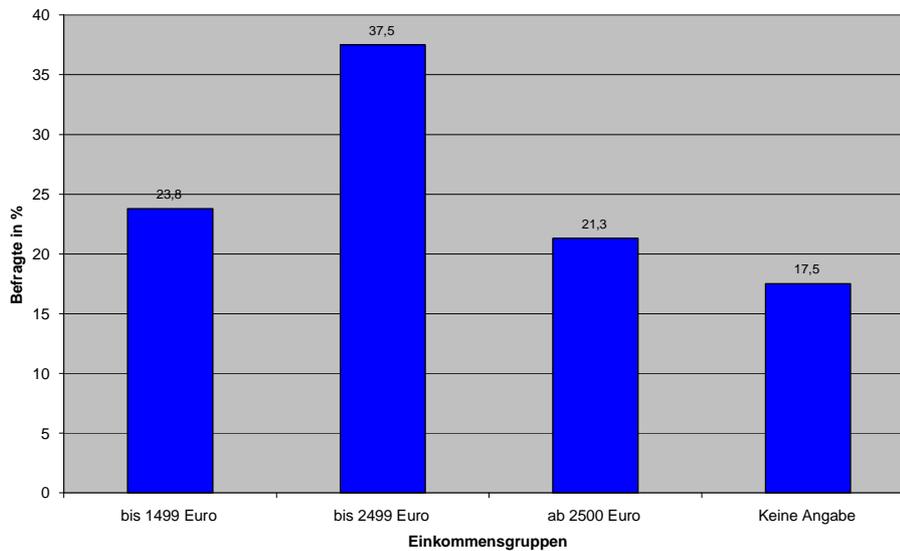
Abbildung 4: Verteilung nach beruflicher Stellung



Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 66.

5. Nettoeinkommen

Auch die Verteilung der Nettoeinkommen lässt darauf schließen, dass eher höher Gebildete zur Thematik befragt wurden (vgl. Abb. 5). 23,8 Prozent der Befragten (n=19) verdienen bis 1499 Euro, 37,5 Prozent (n=30) liegen in der Gehaltsklasse 1500-2499 Euro, 21,3 Prozent (n=17) liegen in der Gruppe ab 2500 Euro. 17,5 Prozent (n=14) haben zur Frage des Einkommens keine Aussage gemacht.

Abbildung 5: Verteilung nach Nettoeinkommen

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 70.

7.1.2.2. Die Meinung der Mainzer Bevölkerung zu Analphabetismus

Ist im vorherigen Kapitel zunächst einleitend die soziodemographische Struktur der Befragten näher erläutert worden, so beschäftigen sich die nun folgenden Kapitel mit der eigentlichen Darstellung der wichtigsten Ergebnisse. Dabei ist zunächst von grundlegendem Interesse, ob die Befragten persönlichen Kontakt zu Analphabeten haben. Das gibt Aufschluss darüber wie vertraut der einzelne Befragte mit der Problematik Analphabetismus ist. Außerdem könnten sich daraus wichtige Unterschiede in den Ergebnissen der weiteren Fragestellungen ergeben.

7.1.2.2.1. Persönlicher Kontakt zu Analphabeten

Von den insgesamt 80 Befragten gaben 22,5 Prozent (n=18) an einen Analphabeten persönlich zu kennen, 77,5 Prozent (n=62) hingegen kannten niemanden persönlich. Dass der Anteil derjenigen die niemanden kennen weitaus höher ist, als bei denen die jemanden kennen ist nicht weiter verwunderlich. Erstaunlich ist allerdings trotzdem, dass es immerhin fast ein Viertel der Befragten ist, das persönlichen Kontakt zu Analphabeten hat (vgl. Tabelle 1). Vor allem die 30-44-Jährigen sowie die Gruppe der 60+ haben jeweils in über 20 Prozent der Fälle persönlichen Kontakt zu Analphabeten.

Tabelle 1: Persönlicher Kontakt – Verteilung nach Alter

Analphabet persönlich bekannt?	Bev. Insg. (%)	Alter in %			
		16-29	30-44	45-59	60 u.ä.
Kenne jemand	22,5	7,7	29,2	21,1	25,0
Kenne niemand	77,5	92,3	70,8	78,9	75,0
n=	80	13	24	19	24

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 32.

Auch die Schulbildung der Befragten scheint eine Rolle zu spielen. Setzt man voraus, dass eher die Befragten mit einfacher Schulbildung deutlich mehr Analphabeten persönlich kennen müssten, als die Personen mit mittlerer oder hoher, deuten die Ergebnisse etwas anderes an. Von den insgesamt 12 Befragten mit einfacher Schulbildung geben 33,3 Prozent (n=4) an, jemanden persönlich zu kennen. Aber auch in der Gruppe derer mit höherer Schulbildung, insgesamt 42, sind es 26,2 Prozent (n=11) die persönlichen Kontakt zu einem Betroffenen haben. Die einzelnen Ergebnisse zur Verteilung bezüglich der Schulbildung lassen sich aus Tabelle 2 entnehmen.

Tabelle 2: Persönlicher Kontakt – Verteilung nach Schulbildung

Analphabet persönlich bekannt?	Bev. Insg. (%)	Schulbildung in %		
		Einfache	Mittlere	Höhere
Kenne jemand	22,5	33,3	11,5	26,2
Kenne niemand	77,5	66,7	88,5	73,8
n=	80	12	26	42

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 32.

Dabei stehen Schulbildung und berufliche Stellung natürlich in einer ganz engen Verbindung, wie Tabelle 3 zu entnehmen ist. Von den insgesamt 42 Befragten mit hoher Schulbildung sind 31,0 Prozent (n=13) als leitende Angestellte tätig. Bei den Befragten mit mittlerer Bildung, insgesamt 26 Befragte, waren es nur 19,2 Prozent (n=5) und bei den Personen mit einfacher Schulbildung, insgesamt 12 Befragte, gaben nur 8,3 Prozent (n=1) eine Tätigkeit in leitender Funktion an.

Tabelle 3: Beziehung zwischen Schulbildung und Berufsstellung

Berufsstellung	Bev. Insg. (%)	Schulbildung in %		
		Einfache	Mittlere	Höhere
Facharbeiter mit abgelegter Prüfung	6,3	8,3	15,4	0
Sonstiger Arbeiter	13,8	25,0	23,1	4,8
Leitender Angestellter	23,8	8,3	19,2	31
Nichtleitender Angestellter	31,3	16,7	34,6	33,3
Selbständiger, Freier Beruf	8,8	16,7	0	11,9
Andere	2,5	0	0	4,8
Ohne Beruf	13,8	25,0	7,7	14,3
n=	80	12	26	42

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 66.

Zwischenfazit

Wider Erwarten besteht durchaus persönlicher Kontakt zu Analphabeten. Dabei sind es vornehmlich die älteren Befragten die jemanden kennen. Das mag vor allem daran liegen, dass die Jüngeren über eine geringere Lebenserfahrung verfügen, als die Älteren und im Zweifelsfall auf weniger Berufserfahrung und den damit verbundenen sozialen Kontakten besitzen. Dass es unter anderem die 60-Jährigen und noch älter sind, die persönlichen Kontakt zu Betroffenen haben, lässt sich einfach erklären. Diese Befragten haben unter Umständen noch den Zweiten Weltkrieg persönlich miterlebt oder sind zumindest kurz danach geboren worden. Sie haben die Kriegs- bzw. Nachkriegswirren miterlebt, und eventuell auch aus persönlicher Erfahrung heraus feststellen müssen, dass zu damaliger Zeit der regelmäßige Schulbesuch für viele nicht selbstverständlich war, und dadurch der ein oder andere das Lesen und Schreiben wirklich nicht erlernt hat, obwohl es Schulen und Schulpflicht gab. Gerade die Nachkriegszeit wird in zahlreichen Interviews mit Analphabeten immer wieder als Grund angeführt dafür, dass das Lesen- und Schreiben lernen auf der Strecke blieb²⁷⁹. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass Bildung und Schulbildung in den meisten Fällen der heute 60-Jährigen und älter eine nicht so große Rolle gespielt hat wie heute. In der Umfrage konnte dies auch festgestellt werden. 50 Prozent derjenigen mit einfacher Schulbildung fallen in die

²⁷⁹ Vgl. Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. . Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta 1982, S. 15.

Gruppe 60+. Ein besonders interessantes Ergebnis ist jedoch, dass nicht nur diejenigen mit einfacher Bildung persönlichen Kontakt zu Analphabeten haben, sondern auch diejenigen Befragten die über eine hohe Schulbildung verfügen. Zunächst erscheint dieses Ergebnis verblüffend, denn eigentlich wird das Problem Analphabetismus an sich zunächst eher bei Personengruppen vermutet, die nur über eine einfache bzw. gar keine Schulbildung verfügen und dementsprechend könnte man daraus ableiten, dass es auch eher das direkte Umfeld dieser Personen ist, in der Regel auch Menschen mit einfacher Bildung, die mit der Problematik näher vertraut sind. Warum gibt es aber zudem die relativ hohe Zahl von persönlichen Kontakten zu Analphabeten bei den Befragten mit höherer Schulbildung (vgl. Tabelle 2)?

Zunächst wird an dieser Stelle nicht davon ausgegangen, dass es sich hierbei um Personen handelt, die aus unteren Schichten kommen und ihr soziales Milieu verlassen, sich hochgearbeitet haben und den Kontakt zu Menschen die nicht lesen und schreiben können noch aus der Vergangenheit besitzen. Denn die Möglichkeit des Einzelnen aus schwierigen sozialen Milieus aufzusteigen ist eher begrenzt. Im Datenreport 2004 vom Statistischen Bundesamt wird sehr deutlich, dass es nur zu einem begrenzten Ausmaß an sozialen Auf- bzw. Abstiegen kommt, soziale Mobilität ist damit nicht gegeben. Denn welchen Ausbildungsabschluss ein Mensch besitzt, hängt zum großen Teil von der sozialen Herkunft, dem Elternhaus ab. Berufliche Positionen werden damit geradezu vererbt²⁸⁰.

Woran liegt es also dann, dass auch Personen mit höherer Bildung Kontakt zu Analphabeten haben? Die Gründe können wohl darin gesehen werden, dass die Personen mit einer hohen Bildung aufgrund von sozialem Engagement und beruflicher Position sehr viele unterschiedliche Menschen kennen und sich mit vielfältigen Themen beschäftigen. Immerhin haben 54,8 Prozent (n=23) der Befragten mit höherer Bildung, insgesamt 42 Befragte, ein Studium abgeschlossen. Bekanntermaßen führt ja auch der Besuch einer Universität zu vielfältigen Möglichkeiten mit unterschiedlichsten Menschen in Verbindung zu treten und sich mit verschiedensten Problemen und Themenkomplexen zu beschäftigen. Aber nicht nur die geistige Offenheit sei hier als Begründung genannt. Eine höhere Bildung hat

²⁸⁰ Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2004 – Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Zweite, aktualisierte Auflage. Auszug aus Teil 2. Bundeszentrale für Politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/files/UEIDNL.pdf>, besucht am 27.07.06 um 16:55 Uhr.

natürlich auch einen immensen Einfluss auf die spätere berufliche Tätigkeit, wie auch Abbildung 13 verdeutlicht. Es ist daher anzunehmen, dass Personen mit höherer Bildung daher auch aufgrund ihrer beruflichen Position mit Analphabeten zutun haben könnten, bspw. als Personalverantwortliche oder Abteilungsleiter. Der persönliche Kontakt mag ein ausschlaggebender Faktor für die Einschätzung der Situation von Analphabeten sein, was in folgenden Fragestellungen noch aufgegriffen wird. Zunächst soll der Frage nachgegangen werden inwiefern das Bewusstsein der Befragten, bezüglich der Einschätzung des zahlenmäßigen Ausmaßes, vorhanden ist.

7.1.2.2.2. Die Einschätzung der Größenordnung

Wie bereits in Kapitel 4.3. erwähnt liegen bis heute keine konkreten Zahlen über das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vor. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. schätzt die Zahl auf vier Millionen Betroffene. Ausgehend von dieser Annahme werden die zehn unterschiedlichen Antwortkategorien aus der Umfrage nach Ansicht der Verfasserin sinnvoll auf folgende drei Gruppen zusammengefasst:

Tabelle 4: Definierte Antwortgruppen zum Ausmaß

Gruppe I: Unter 1 Mio. bis ca. 2 Mio.	→	Ausmaß wird als relativ gering eingeschätzt, unter der Annahme des Bundesverbands
Gruppe II: Ca. 3 Mio. bis ca. 5 Mio.	→	Ausmaß wird ähnlich eingeschätzt, bzw. Thema scheint durch Medien bekannt zu sein, Annahme des Bundesverbands 4 Mio.
Gruppe III: Ca. 6 Mio. und > 8 Mio.	→	Ausmaß wird höher eingeschätzt, als die öffentlich propagierte Zahl

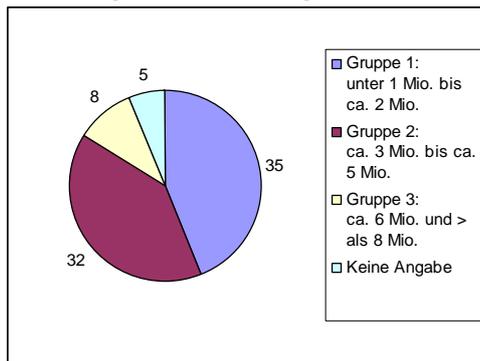
Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 34.

Im Verlauf der Ergebnisdarstellung wird zur Vereinfachung und aus Gründen der Übersichtlichkeit nur Bezug genommen auf diese drei herausgebildeten Gruppen.

Betrachtet man danach die Verteilung in der Gesamtbevölkerung (n=80) so sind die Ergebnisse recht ausgeglichen (vgl. Abb. 6). 43,8 Prozent der Befragten (n=35) gehen von einer Zahl bis ca. zwei Millionen Betroffener aus, 40,1 Prozent (n=32) hingegen schätzen, dass es ca. 3-5 Millionen Betroffene in Deutschland gibt, 10,1 Prozent (n=8) der Antworten fallen in die Kategorie „ca. 6 Millionen und > als 8

Millionen“. Keine Angabe zur Frage machen 6,3 Prozent (n=5) der Befragten. Bezogen auf die Öffentlichkeitsarbeit des Bundesverbands Alphabetisierung scheinen die Befragten durchaus aufgeklärt zu sein, annähernd gleich viele schätzen das Ausmaß auf bis zu 5 Millionen bzw. auf bis zu ähnlich viele, die das Ausmaß nur bis 2 Millionen einschätzen.

Abbildung 6: Einschätzung des Ausmaßes in der Gesamtbevölkerung (n-Befragte)



Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 34.

Betrachtet man die Unterschiede nun hinsichtlich der unterschiedlichen Altersgruppen (vgl. Tabelle 5) fällt erstmal auf, dass sich mit 23,1 Prozent (n=3) vor allem die 16-29-Jährigen vorstellen können, dass es circa sechs Millionen oder mehr Betroffene in Deutschland geben könnte, außerdem enthielt sich keiner in dieser Altersgruppe einer Antwort. Das kann sich bei den 30-44-Jährigen hingegen niemand vorstellen. Dabei sind es noch 8,3 Prozent (n=2) die zu diesem Thema gar keine Angabe machen.

Tabelle 5: Einschätzung Ausmaß nach Alter der Befragten

Zahl d. Analphabeten	Bev. Insg. (%)	Alter in %			
		16-29	30-44	45-59	60 u.ä.
< 1 Mio. - ca. 2 Mio.	43,8	38,5	45,8	63,2	29,2
ca. 3 Mio. - ca. 5 Mio.	40,1	38,5	45,8	21,1	49,9
ca. 6 Mio. - > 8 Mio.	10,1	23,1	0	10,6	12,5
Keine Angabe	6,3	0	8,3	5,3	8,3
n=	80	13	24	19	24

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 34.

Sehr deutlich fällt das Ergebnis bei den 45-59-Jährigen (n=19) aus. 63,2 Prozent (n=12) der Antworten fallen in die Gruppe I. In der Altersgruppe 60 Jahre und älter (n=24) verhält sich der Schwerpunkt der Aussagen genau anders herum. Dort schätzt nämlich der Großteil der Befragten das Ausmaß mit 49,9 Prozent (n=12) so ein, wie es in der Öffentlichkeit durch den Bundesverband Alphabetisierung dargestellt wird, und 12,5 Prozent (n=3) gehen davon aus, dass sechs bis acht oder mehr Millionen Deutsche von Analphabetismus betroffen sein könnten, 8,3 Prozent (n=2) machten zur Frage keine Angabe.

Eine weitere wichtige bestimmende Variable auf das Antwortverhalten ist die Schulbildung der Befragten (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Einschätzung Ausmaß nach Schulbildung der Befragten

Zahl d. Analphabeten	Bev. Insg. (%)	Schulbildung in %		
		Einfache	Mittlere	Höhere
< 1 Mio. - ca. 2 Mio.	43,8	33,3	50,0	42,9
ca. 3 Mio. - ca. 5 Mio.	40,1	41,6	34,5	42,8
ca. 6 Mio. - > 8 Mio.	10,1	8,3	3,8	14,4
Keine Angabe	6,3	16,7	11,5	0
n=	80	12	26	42

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 34.

Je höher die Bildung ist, desto eher sind die Befragten überhaupt bereit eine genaue Angabe zur Frage zu machen. So verweigert bei den höher Gebildeten niemand eine Aussage. Außerdem ist es auch die Gruppe der höher Gebildeten, in der 14,4 Prozent (n=6) der Befragten davon ausgehen, dass es sechs bis mehr als acht Millionen Analphabeten in Deutschland gibt (Gruppe III). In der Größenordnung der Gruppe I und II fällt die Antwortverteilung der höher Gebildeten mit 42,9 zu 42,8 Prozent (je n=18) gleich aus. Die Befragten mit einfacher Schulbildung vermuten das Ausmaß entsprechend Gruppe II, diejenigen mit mittlerer Bildung setzen ihre Einschätzung eher niedriger, entsprechend Gruppe I, an. Inwiefern hat aber nun der persönliche Kontakt zu Analphabeten Einfluss auf die Einschätzung des Ausmaßes (vgl. Tabelle 7)?

Tabelle 7: Einschätzung Ausmaß nach persönlichem Kontakt

Zahl d. Analphabeten	Bev. Insg. (%)	Persönlicher Kontakt zu Analphabeten in %	
		Kenne jemand	Kenne niemand
< 1 Mio. - ca. 2 Mio.	43,8	55,6	40,3
ca. 3 Mio. - ca. 5 Mio.	40,1	27,8	43,6
ca. 6 Mio. - > 8 Mio.	10,1	16,7	8,0
Keine Angabe	6,3	0	8,1
n=	80	18	62

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 36.

Denn diejenigen die einen Analphabeten persönlich kennen, mit insgesamt 18 Personen fast immerhin noch ein Viertel der Befragten, weisen eine wesentlich deutlichere Position zum Problem auf. Der Großteil, 55,6 Prozent (n=10), schätzt das Ausmaß auf bis zu 2 Millionen (Gruppe I). 27,8 Prozent (n=5) der Antworten fallen hingegen in Gruppe II. 16,7 Prozent (n=3) gehen allerdings davon aus, dass es auch sechs Millionen oder mehr Betroffene (Gruppe III) sein können in Deutschland. Da es vornehmlich die älteren Befragten sind, die persönlichen Kontakt zu Analphabeten haben lässt sich auch dieses Ergebnis einfach damit erklären, dass sich wohl kein älterer Mensch vorstellen kann, dass in unserer heutigen modernen Gesellschaft noch Menschen leben die nicht lesen und schreiben können.

Zwischenfazit

Zunächst sei auf das ausgeprägte Problembewusstsein bei den höher Gebildeten hingewiesen. Es ist auffällig, dass sowohl diejenigen mit einfacher und höherer Schulbildung das Ausmaß prozentmäßig gleich in Gruppe II einordnen, diejenigen mit höherer Bildung das Problem aber durchaus auch noch höher einschätzen als die anderen Befragten. Besonders erwähnenswert sind allerdings die Ergebnisse hinsichtlich der Variablen „kenne jemand“ oder „kenne niemand“. Denn diejenigen der Befragten, die keinen persönlichen Kontakt zu Analphabeten haben, geben vergleichsweise ähnliche Antworten, wie die Gesamtbevölkerung, die gleichfalls recht undifferenziert antwortet. Differenzierter hingegen ist die Meinung derjenigen, die jemanden persönlich kennen. Der Großteil vermutet das Ausmaß dabei eher entsprechend Gruppe I. Aufgrund der persönlichen Erfahrungen können sich diese Befragten aber auch stärker vorstellen, dass das Ausmaß auch bis zu oder sogar mehr

als 8 Millionen betragen könnte. Interessant ist allerdings schon, dass über fünfzig Prozent der Personen die Analphabeten persönlich kennen, das Problem als eher geringer einstufen. Zunächst kann auch das mit dem Alter der Befragten erklärt werden. Wahrscheinlich ist der Umstand, dass jemand nicht lesen und schreiben kann, so unvorstellbar, dass die Befragten nicht davon ausgehen, dass es sehr viele Betroffene in Deutschland geben kann, es sich dabei sondern eher um Einzelfälle handelt, die von Analphabetismus betroffen sind.

7.1.2.2.3. Die Schuldfrage

Mit dieser Fragestellung soll ein erster Eindruck davon gewonnen werden, wie die Einstellung der Mainzer Bevölkerung hinsichtlich dieser Thematik gelagert ist. Wer ist also dafür verantwortlich zu machen, wenn eine Person nicht lesen und schreiben kann? Liegt die Schuld bei den Betroffenen selber oder hat Gesellschaft und Schule versagt? Wie bereits im Kapitel 4.4. näher erläutert, gibt es nicht nur einen bestimmten Verursachungsfaktor für funktionalen Analphabetismus, vielmehr gibt es immer ein Ursachenbündel, bestehend aus Problemen beim Betroffenen selber, sowie dem familiären Umfeld und der Schule, das zu Analphabetismus führt²⁸¹. Eine konkrete „Schuldzuweisung“ ist damit eigentlich nicht möglich.

Für vorliegende Arbeit macht die Fragestellung aber durchaus Sinn, da sie etwas über die Grundtendenz in der Bevölkerungsmeinung aussagt. Sind Analphabeten selber Schuld an ihrem Problem? Die Bejahung dieser Einstellung impliziert ein Stück weit die Ansicht, dass sich die Betroffenen die Rolle als Außenseiter selber ausgesucht haben, dass sie vielleicht einfach zu faul und bequem sind, um ihr Problem zu lösen. Sie sich nicht genügend angestrengt haben in der Schule oder einfach zu dumm sind, um lesen und schreiben zu können bzw. zu lernen. Die Aussage impliziert die Ansicht, dass die Betroffenen selber für ihre Situation verantwortlich sind. Die andere Sicht hingegen vermutet die Ursache des Problems eher in Schule und Gesellschaft. Hier wird der Betroffene nicht allein für sein Problem verantwortlich gemacht, sondern differenzierter auch die Fehler bei Gesellschaft und Schule gesucht.

²⁸¹ Döbert, Marion; Nickel, Sven: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. 2000, S. 52, sowie ebd. S. 41. ff.

Tabelle 8: Auswirkung des Alters auf die Einschätzung der Schuld

Wer ist schuld am Analphabetismus?	Bev. Insg. (%)	Alter in %			
		16-29	30-44	45-59	60 u.ä.
Selbst schuld	40	38,5	37,5	26,3	54,2
Gesellschaft	46,3	38,5	37,5	68,4	41,7
Untentschieden, k. A.	13,8	23,1	25	5,3	4,2
n=	80	13	24	19	24

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 37.

Besonders deutlich wird auch hier, dass das Alter eine immense Auswirkung auf die Einstellung ausübt (vgl. Tabelle 8). Vor allem die älteren Befragten sehr deutlich Stellung beziehen zur Schuldfrage. Vor allem bei den 45-59 Jährigen geht der Großteil der Befragten davon aus, insgesamt 68,4 Prozent (n=13), dass vor allem die Gesellschaft das Problem zu verantworten hat. In der Altersgruppe 60+ gibt hingegen die Mehrheit mit 54,2 Prozent (n=13) eher den Betroffenen selber die Schuld am Analphabetismus. Auch hier spielt der Faktor Bildung eine Rolle. Die Meinung wird differenzierter, desto höher die Bildung der Befragten ist (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Einschätzung der Schuld nach Schulbildung der Befragten

Wer ist schuld am Analphabetismus?	Bev. Insg. (%)	Schulbildung in %		
		Einfache	Mittlere	Höhere
Selbst schuld	40	41,7	50	33,3
Gesellschaft	46,3	58,3	46,2	42,9
Untentschieden, k. A.	13,8	0	3,8	23,8
n=	80	12	26	42

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 37.

Besonders deutlich tritt der Unterschied zwischen den Einstellungen zur Schuldfrage aber hervor, wenn man die Aussagen vergleicht von denjenigen die Analphabeten persönlich kennen und denen, die es nicht tun (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Einschätzung der Schuld nach persönlichem Kontakt

Wer ist schuld am Analphabetismus?	Bev. Insg. (%)	Persönlicher Kontakt zu Analphabeten in %	
		Kenne jemand	Kenne niemand
Selbst schuld	40	16,7	46,8
Gesellschaft	46,3	50,0	45,2
Untentschieden, k. A.	13,8	33,3	8,1
n=	80	18	62

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 38.

Diejenigen der Befragten, die Analphabeten persönlich kennen, dürften gleichzeitig auch besser mit der ganzen Problematik vertraut sein. Sie können evtl. besser einschätzen bzw. nachvollziehen welche Gründe dazu geführt haben, dass die Betroffenen nicht lesen und schreiben gelernt haben und unter welche schwierigen Bedingungen sie darum im Alltag zurecht kommen müssen. 50 Prozent der Befragten die jemanden persönlich kennen (n=9) geben der Hauptschuld an der Problematik der Gesellschaft und Schule. Gleichzeitig sind es aber auch 33,3 Prozent (n=6) die unentschieden antworten. Das mag vor allem gerade auch daran liegen, dass der persönliche Kontakt sehr verdeutlicht wie vielschichtig dieses Problem ist und die Schulfrage nicht zwischen „sind selber Schuld“ oder „die anderen sind Schuld“ polarisiert werden kann.

Zwischenfazit

Besonders interessant erscheinen die Ergebnisse in den unterschiedlichen Altersgruppen, vor allem aber hinsichtlich der Variable „persönlicher Kontakt zu Betroffenen“ oder „kein persönlicher Kontakt zu Betroffenen“. Bezüglich des Alters ist es in der Gruppe der 60-Jährigen und älter auffallend, dass vor allem in dieser Gruppe über die Hälfte der Befragten der Meinung ist, Analphabeten seien selbst Schuld an ihrem Problem. Vor allem diese Altersgruppe besitzt um ein vielfaches mehr Lebenserfahrung als die anderen Befragten und hat die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lebenssituationen und Alltagsgegebenheiten kennen gelernt. Aus diesem Grund werden sich die Älteren wohl auch nicht vorstellen können, dass es in unserer modernen Zeit, die gekennzeichnet ist von vielfältiger staatlicher Unterstützung im Bildungsbereich mit Schulen, Weiterbildungs- und

Förderungsmaßnahmen, noch Menschen gibt, die an den Vorteilen dieses Bildungssystems nicht partizipieren können. Eine weitere Extremposition lässt sich vor allem auch bei denjenigen der Befragten erkennen, die persönlichen Kontakt zu Analphabeten besitzen. Denn immerhin sagt die Hälfte der Befragten, dass Schule und Gesellschaft für das Problem verantwortlich zu machen sind. Gleichzeitig ist sich aber auch ein Großteil der Befragten sehr unsicher mit einer genauen Antwort. Wie bereits erwähnt, dürften es wohl vor allem die Befragten mit persönlichem Kontakt sein, die um die persönliche Situation von Analphabeten sehr genau Bescheid wissen und darum auch verstärkt sagen, dass es nicht die Schuld der Betroffenen selbst ist. Aber genau aus demselben Grund, nämlich der persönlichen Erfahrung und dem Umgang mit Analphabeten, können dieselben Befragten die polarisierende Antwort „sind selber Schuld“ versus „die anderen sind Schuld“ nicht ohne weiteres geben. Denn Gründe und Ursachen des Analphabetismus sind sehr vielschichtig und zumeist eine Kombination aus Problemen, die sich aus dem persönlichen Umfeld der Betroffenen, aber auch der schulischen Situation ergeben. Von einer tendenziell eher negativen Haltung gegenüber Analphabeten bezogen auf die Einschätzung der Schuld kann allgemein eher nicht gesprochen werden. Das Problem wird durchaus differenziert betrachtet und auch die Verantwortung wird der Gesellschaft und Institution Schule durchaus nicht entzogen.

7.1.2.2.4. Einschätzung der Lebenssituation von Analphabeten

Beschäftigt man sich mit der Problematik Analphabetismus näher, stößt man nicht nur auf die Thematik der Schuldzuweisung, sondern automatisch auf die unterschiedlichen Meinungen und nicht zuletzt Vorurteile mit denen Analphabeten zu kämpfen haben. Die Beurteilung von bestimmten Aussagen zu Analphabeten, wie sie in der letzten Fragestellung der Umfrage von den Befragten gewünscht wird, stellt damit eine sehr gute Möglichkeit dar, die Meinung bzw. Einstellungen der Bevölkerung gegenüber den Betroffenen abzufragen.

Dabei soll unter anderem untersucht werden, ob das Problem Analphabetismus bspw. überhaupt als ein Problem wahrgenommen wird, von dem Deutsche und vor allem nicht nur alte Menschen betroffen sind? Und wie wird die persönliche Lebenssituation der Betroffenen eingeschätzt? Hinsichtlich des Geschlechts lassen

sich keine nennenswerten Unterschiede im Antwortverhalten festhalten, allerdings scheint das Alter auch hier wieder ein wichtiger Faktor im Antwortverhalten gewesen zu sein. Zunächst ergibt bezüglich der meist genannten Aussagen eine Rangfolge unter den einzelnen Nennungen, die der in Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. Tabelle 11). Betrachtet man jedoch die Altersgruppe der 60-Jährigen und älter sind es hier immerhin 41,7 Prozent (n=10) von insgesamt 24 Befragten, die der Auffassung sind, dass Analphabeten gemieden werden. Ein weiterer sehr deutlicher Unterschied zwischen den Altersgruppen ergibt sich bezüglich der Aussage „sind von Hilfe abhängig“. Von 13 Befragten in der Altersklasse 16-29 unterstützen nur 38,5 Prozent (n=5) diese Aussage, bei den 60-Jährigen oder noch älter sind es immerhin 75 Prozent (n=18) der Antworten, bei insgesamt 24 Befragten in dieser Gruppe. Immerhin sind es aber auch noch 12,5 Prozent (n=3) in dieser Altersgruppe die davon ausgehen, dass das Problem nur selten auftritt. Passenderweise hierzu wird das Problem in der Altersgruppe 60+ auch stärker als Problem von älteren Menschen eingeschätzt, immerhin 20,8 Prozent (n=5) der Befragten in der Altersgruppe. Die jüngeren Befragten hingegen teilen diese Ansicht weniger. Außerdem nimmt die Anzahl derer, die sagen, dass Analphabeten nicht dumm sind, mit zunehmendem Alter ebenfalls zu. Darüber hinaus ist auffällig, dass je älter die Befragten werden, Analphabetismus eher als ein Problem von Ausländern wahrgenommen wird.

Tabelle 11: Bewertung einzelner Aussagen – Unterschied der Ergebnisse nach Altersgruppe

Analphabeten...	Bev. Insg. (%)	Alter in %			
		16-29	30-44	45-59	60u.ä.
sind oft eingeschüchtert	57,5	61,5	58,3	63,2	50
sind meist ältere Leute	11,3	7,7	8,3	5,3	20,8
sind meist Ausländer	26,3	15,4	20,8	26,3	37,5
kommen ganz gut zurecht	31,3	23,1	37,5	31,6	29,2
werden gemieden	21,3	15,4	16,7	5,3	41,7
sind von Hilfe abhängig	60	38,5	58	57,9	75
sind oft nicht so dumm	77,5	61,5	75	78,9	87,5
tun oft zu wenig, um Situation zu verb.	45	46,2	50	36,8	45,8
kommen aus schwierigen	68,8	76,9	58,3	68,4	75
gibt es nur selten, Problem	6,3	0	0	10,5	12,5
Nichts davon	2,5	7,7	0	0	4,2
Unentschieden, k.A.	1,3	7,7	0	0	0
n=	80	13	24	19	24

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 39.

Auch die Ergebnisse, die sich aus der unterschiedlichen Schulbildung der Befragten ergeben, weisen dieselbe Rangfolge von Mehrfachnennungen auf, wie sie bereits zuvor dargestellt wurde (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Bewertung einzelner Aussagen – Unterschied der Ergebnisse nach Schulbildung

Analphabeten...	Bev. Insg. (%)	Schulbildung in %		
		Einfache	Mittlere	Höhere
sind oft eingeschüchtert	57,5	41,7	65,4	57,1
sind meist ältere Leute	11,3	8,3	15,4	9,5
sind meist Ausländer	26,3	25	30,8	23,8
kommen ganz gut zurecht	31,3	41,7	30,8	28,6
werden gemieden	21,3	58,3	15,4	14,3
sind von Hilfe abhängig	60	66,7	65,4	54,8
sind oft nicht so dumm	77,5	91,7	73,1	76,2
tun oft zu wenig, um Situation zu verb.	45	33,3	61,5	38,1
kommen aus schwierigen	68,8	58,3	65,4	73,8
gibt es nur selten, Problem	6,3	16,7	7,7	2,4
Nichts davon	2,5	0	3,8	2,4
Unentschieden, k.A.	1,3	0	0	2,4
n=	80	12	26	42

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 39.

Auffallend ist allerdings, dass vor allem diejenigen der Befragten mit einfacher Schulbildung sehr deutlich hervorheben, mit 58,3 Prozent (n=7), dass Analphabeten von anderen gemieden werden. In den Gruppen mit mittlerer und höherer Schulbildung liegt der Wert jeweils nur um die 15 Prozent. Vergleicht man die Ergebnisse bezüglich Alter und Schulbildung so sind Verbindungen zu erkennen, die durch die Umfrage selbst erklärt werden können, denn in die Gruppe derjenigen mit einfacher Bildung entfallen 50 Prozent der 60-Jährigen und noch älter (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Beziehung Alter – Bildung

Altersgruppen	Bev. Insg. (%)	Schulbildung in %		
		Einfache	Mittlere	Höhere
16 bis 29 Jahre	16,3	0,0	7,7	26,2
30 bis 44 Jahre	30,0	25,0	30,8	31,0
45 bis 59 Jahre	23,8	25,0	26,9	21,4
60 Jahre und älter	30,0	50,0	34,6	21,4
n=	80	12	26	42

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 65.

Außerdem sind es die Befragten mit einfacher Schulbildung, die in ihren Angaben ganz deutlich machen, 91,7 Prozent (n=11), dass Analphabeten oft nicht dumm sind. Gleichzeitig gehen verstärkt diejenigen der Befragten mit einfacher und mittlerer Schulbildung davon aus, dass es sich um ein Problem von Ausländern handelt.

Wie auch bezüglich der anderen Variablen, entsprechen die Ergebnisse bezüglich des Faktors „kenne jemanden“ vs. „kenne niemanden“ den bereits zuvor dargestellten fünf meist genannten Aussagen (vgl. Tab. 14). Darüber hinaus lassen sich aber keine grundlegenden Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Gruppen erkennen. Außer, dass die Befragten ohne persönlichen Kontakt zu Betroffenen Analphabetismus wesentlich stärker als ein Problem von Ausländern einschätzen, 30,6 Prozent (n=19) von insgesamt 62 Befragten. Diejenigen, die Analphabeten persönlich kennen, wissen aus Erfahrung, dass dem nicht so ist, nur 11,1 Prozent (n=2) der insgesamt 18 Befragten mit persönlichem Kontakt sehen Analphabetismus als ein Problem an, von dem verstärkt Ausländer betroffen sind.

Tabelle 14: Bewertung einzelner Aussagen – Unterschied „persönlicher Kontakt – kein persönlicher Kontakt“

Analphabeten...	Bev. Insg. (%)	Persönlicher Kontakt in %	
		Kenne jemanden	Kenne niemand
sind oft eingeschüchtert	57,5	66,7	54,8
sind meist ältere Leute	11,3	11,1	11,3
sind meist Ausländer	26,3	11,1	30,6
kommen ganz gut zurecht	31,3	38,9	29
werden gemieden	21,3	16,7	22,6
sind von Hilfe abhängig	60	66,7	58,1
sind oft nicht so dumm	77,5	88,9	74,2
tun oft zu wenig, um Situation zu verb.	45	38,9	46,8
kommen aus schwierigen	68,8	72,2	67,7
gibt es nur selten, Problem	6,3	5,6	6,5
Nichts davon	2,5	0	3,2
Unentschieden, k.A.	1,3	0	1,6
n=	80	18	62

Quelle: Ergebnistabelle im Anhang S. 41.

Zwischenfazit

Allgemeiner Tenor der Befragten Mainzer ist, dass sie Analphabeten oft nicht dumm sind. Vor allem diejenigen mit einfacher Bildung unterstützen diese Aussage zu fast 100 Prozent. Dieses kann durchaus als positive Einschätzung der Betroffenen gelten. Zudem liegen die meisten Zustimmungen bei Aussagen, die die schwierige Situation der Betroffenen umschreiben, wie „sind von Hilfe abhängig“ oder „sind oft eingeschüchtert“. Es ist auffällig, dass die Gruppe der Älteren (60+) die Aussage „sind von Hilfe abhängig“ wesentlich stärker unterstützt als die jüngeren Befragten. Die Älteren (60+) sind es auch, die fast zur Hälfte davon ausgehen, dass Analphabeten von Anderen gemieden werden. Dasselbe Ergebnis findet sich bei denjenigen mit einfacher Schulbildung wieder. Das lässt sich jedoch insofern schon dadurch erklären, dass die Hälfte derjenigen mit einfacher Schulbildung in die Altersgruppe 60+ fällt. Interessant ist auch, dass vor allem die Gruppe der 60+ Analphabetismus eher als Problem von älteren Menschen einstuft, als dies in den anderen Altersgruppen der Fall ist. Hinsichtlich des Faktors „persönlicher Kontakt zu Analphabeten“ zeigt sich vor allem, dass die Befragten ohne persönlichen Kontakt zu Betroffenen, Analphabetismus wesentlich stärker als ein Problem von Ausländern einschätzen, diejenigen hingegen mit persönlichem Kontakt, wissen aus Erfahrung, dass diese Problematik eben auch bei Deutschen ein aktuelles Thema ist. Unabhängig von der Betrachtung einzelner Variablen, ergibt sich durchgehend das Bild, dass Analphabetismus vermehrt als ein Problem eingeschätzt wird, von dem Menschen aus schwierigen sozialen Verhältnissen betroffen sind. Damit wird der Realität durchaus Rechnung getragen. Allerdings entfällt ein Großteil der Antworten auch auf die Aussage, dass Betroffene zu wenig gegen ihr Problem tun.

7.1.2.3. Die wichtigsten Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung

Grundlegend kann behauptet werden, dass ein Bewusstsein für das Problem Analphabetismus durchaus vorhanden ist. Dabei fällt erstens ins Auge, dass es vor allem die Befragten ab 40 Jahre sind, die persönlichen Kontakt zu Analphabeten haben. Gleichzeitig sind es sowohl die Altersgruppe 60+ als auch diejenigen Befragten mit einfacher Bildung, die das Ausmaß des Analphabetismus in Deutschland als besonders gering einschätzen. Das lässt sich bereits dadurch

erklären, dass die Befragten in der Altersgruppe 60+ diejenigen mit der niedrigsten Bildung sind. Es kann vermutet werden, dass das Problem an sich von dieser Personengruppe eher mit der Vergangenheit in Verbindung gebracht wird. Daher auch eher die Zustimmung zu den Aussagen „ist ein Problem von Ausländern“ und „von älteren Menschen“. Dass Analphabetismus bspw. nicht nur ein Problem von alten Menschen ist, zeigt bereits eine Befragung von Teilnehmern in Alphabetisierungskursen, die durch die Beratungsstelle für Weiterbildung in Köln 1991 durchgeführt wurde. Von 101 Befragten waren 45 Prozent im Alter von 26-35 Jahre, auf die Gruppe der 50-Jährigen und älter entfielen hingegen nur 10 Prozent²⁸². Zweitens fällt auf, dass Analphabetismus nicht nur ein Thema bei den Personen mit einfacher Schulbildung zu sein scheint. Erstaunlich ist auch, dass wider Erwarten auch Befragte mit höherer Bildung persönlichen Kontakt zu Analphabeten haben. Dies lässt nun entweder damit begründen, dass diese Personen im Rahmen einer leitenden beruflichen Tätigkeit mit Analphabeten zutun haben oder im Rahmen eines Studiums mit vielfältigen Problematiken, unter anderem Analphabetismus, in Berührung gekommen sind. Zudem sind es auch die die höher Gebildeten, die differenziertere Ansichten zur Problematik Analphabetismus hegen. Letzteres begründet durch die höhere Bildung, die eventuell eher dazu führt, Problematiken aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, als dies eine einfache Schulbildung vermag. So schätzen bspw. die besser Gebildeten auch das Ausmaß wesentlich höher ein, als dies die Befragten mit einfacher Bildung tun. Dies wiederum lässt sich mit Altersfaktor erklären, wie bereits zuvor erwähnt wurde.

Was den persönlichen Kontakt zu Analphabeten betrifft, scheinen die Befragten die jemanden kennen, eine wesentlich differenziertere Sicht zum Thema Analphabetismus zu haben, was leicht nachzuvollziehen ist. Sie antworten bspw. bezüglich der Schulfrage nicht polarisierend und spiegeln mit ihren Aussagen daher eher die Realität wieder, da es stets eine Vielzahl von Ursachen sind, die Analphabetismus hervorrufen. Sie können auch die Lebenssituation der Betroffenen besser einschätzen und wissen, dass es sich nicht nur um Ausländer handelt, die Analphabeten sind.

²⁸² Vgl. Döbert, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift, a.a.O., S. 60.

Allgemein kann behauptet werden, dass die Meinung der Mainzer Bevölkerung zu Analphabeten tendenziell nicht so negativ ausfällt, wie es von den Betroffenen eventuell selbst vermutet würde. Das Problem wird differenziert betrachtet, vor allem auch von denen mit höherer Bildung und besseren beruflichen Tätigkeiten, und auch die Verantwortung wird der Gesellschaft und der Institution Schule nicht entzogen. Hinsichtlich der Einschätzung der Lebenssituation der Betroffenen werden die alltäglichen Schwierigkeiten mit den Analphabeten zu kämpfen haben, durchaus realistisch eingeschätzt. Durchweg Zustimmungen fanden die Aussagen, wie „sind von Hilfe abhängig“, „kommen aus schwierigen Verhältnissen“ „sind oft eingeschüchtert“. Die meisten Nennungen vielen auf die Behauptung „sind oft nicht so dumm“. Die Ansicht, dass Analphabeten zudem gemieden werden, vertreten verstärkt die 60-Jährigen+. Konsens besteht bei den Befragten außerdem darüber, dass Analphabeten zum Einen „nicht dumm“ sind, und zum Anderen ist in der Bevölkerung auch das Bewusstsein oder die Vorstellung vorhanden, dass Analphabeten eher ein Außenseiterleben führen. Trotzdem wird jedoch stärker der Aussage zugestimmt, dass Analphabeten zu wenig gegen ihr Problem tun. Vor allem hier kommt noch mal der Faktor „persönlicher Kontakt“ ins Spiel. Dass Analphabeten in Übermaße negativ begegnet wird, können die Ergebnisse der Umfrage nicht belegen. Allerdings sei dahingestellt, ob die wirkliche Meinung der Befragten und die in der Umfrage gegebene Antworten tatsächlich übereinstimmen.

7.2. Teil B: Die Ergebnisse der Interviews mit den Experten und Analphabeten

Wie die Außensicht auf die Problematik Analphabetismus bzw. Analphabeten in Deutschland einzuschätzen ist, konnte mit der Bevölkerungsbefragung in Mainz, betrachtet als ein erster Ansatz, dargestellt werden. Wie die reale Lebenssituation der Analphabeten wirklich ist, wie die Betroffenen mit der Problematik umgehen, und wie sie sich selber als Teil unserer Gesellschaft wahrnehmen, wird in den nun folgenden Kapiteln näher dargelegt. Dabei werden zunächst die Experten-Interviews herangezogen, um ersten Hinweisen nachzugehen, wie die Betroffenen selbst mit dem Thema umgehen.

7.2.1. Die Ergebnisse der Experteninterviews

An dieser Stelle wird darauf verzichtet die biographischen Daten und die Lebenssituation der so genannten Experten darzulegen, da nicht sie im Fokus der Betrachtung stehen, sondern die betroffenen Analphabeten selbst. Daher erfolgt an dieser Stelle nur die Darstellung der Erfahrungen der Experten, die diese im persönlichen Umgang mit den Befragten gemacht haben.

7.2.1.1. Aussagen zu den Gründen des persönlichen Kontakts

Birgit Egloff ist heute an der Frankfurter Universität tätig, und hat vor zehn Jahren im Rahmen ihres Diplomstudienganges Pädagogik ein Praktikum im „Lese- und Schreibservice“ in Frankfurt absolviert. Nachdem sie hier das erste Mal mit der Problematik Analphabetismus in Berührung kommt, entschließt sie sich dazu, in ihrer Diplomarbeit die Ursachen des Problems näher zu untersuchen und befragt dazu zehn Betroffene in Ost- und Westdeutschland²⁸³. Renate Günther Greene ist Creative Director bei der Werbeagentur Grey in Düsseldorf. Sie konzipierte sowohl die Werbespots für das Alpha-Telefon des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V. und hat darüber hinaus den Film „Das G muss weg“ gedreht. Im Rahmen dieses Films hat sie drei Analphabeten über einen längeren Zeitraum mit der Kamera im alltäglichen Leben begleitet. Bereits vor der Konzipierung der Werbespots hat sie sich näher mit der Thematik auseinandergesetzt und Gespräche mit Betroffenen geführt²⁸⁴. Michael Freund hingegen ist Journalist und hat im Jahr 2002 von einer Produktionsfirma den Auftrag bekommen über Analphabetismus zu recherchieren. Er sollte ein Konzept erstellen für eine Fernsehserie die der Bildungskanal Bayern alpha geplant hatte. Im Rahmen dessen hat er vornehmlich Kontakt zu den Betroffenen über Volkshochschulen und den Bundesverband Alphabetisierung herstellen können, um nähere Informationen zu der Thematik zu bekommen²⁸⁵.

²⁸³ Vgl. Anhang: BE: S. 73, Zeile 4-23.

²⁸⁴ Vgl. Anhang: RGG: S. 96, Zeile 4-9.

²⁸⁵ Vgl. Anhang: MF: S. 86, Zeile 4-10.

7.2.1.2. Aussagen der Analphabeten zum Selbstbild und ihrer Rolle in der Gesellschaft

In allen drei Fällen haben die Interviewer die Erfahrung gemacht, dass das Selbstbild der befragten Analphabeten eher negativ ist. Dabei wird von Erfahrungen berichtet wie *„Die fühlen sich total dumm, total schrecklich und fühlen sich wie ein Outcast. Ist man ja auch.“*²⁸⁶ Zudem erscheint es so, dass ein Großteil der befragten Betroffenen sich zunächst nicht als Analphabet bezeichnet. Denn in der Schule können sie zwar nicht so gut lesen und schreiben, empfinden das in vielen Fällen aber noch nicht als ein alles bestimmendes Problem. *„Das wird ihnen dann meistens erst dann bewusst nach der Schule, wenn es um den Übergang in eine Berufsausbildung oder den Beruf geht, was genau daran scheitert, dann wird den Leuten klar, okay ich kann hier etwas nicht, was sehr wichtig ist. Und dann merken sie auch, dass das mit negativen Vorurteilen behaftet ist. Und sie gelten dann als dumm. Und so wie ich das sehe, oder wie ich da in den Interviews erlebt habe, ist das dann eine Art Mechanismus der sich dann in Gang setzt, dass sie die Vorurteile mit denen ihnen begegnet wird, auch sehr schnell für sich akzeptieren, also, darum ist wohl das gängige Bild was Analphabeten von sich haben, ich bin dumm, alle anderen können etwas was ich nicht kann, ich bin doof.“*²⁸⁷ Außerdem berichten die befragten Experten von der Erfahrung, dass sich ihre Interviewpartner benachteiligt gefühlt hätten. Darüber hinaus plagte sie immer die Angst diffamiert zu werden, wenn jemand von dem Problem erfahren könnte²⁸⁸ weiß Michael Freund zu berichten. Bereits an dieser Stelle sind erste Hinweise dahin ersichtlich, dass die Meinung der Umwelt keine unwesentliche Rolle auf die Bestimmung des Selbstbildes von Analphabeten hat. Zudem wird erkennbar, dass eine Angst besteht sich von der Gesellschaft zu isolieren, weil man eben anders ist als die Mitmenschen. So bezeichnet Renate Günther Greene Betroffene durchaus als Außenseiter der Gesellschaft, *„die kommen ja nirgendwo mit und sind ausgeschlossen. Sie gehören ja nicht zur Gesellschaft in dem Sinn.“*²⁸⁹ Als Beispiel nennt sie Steffi, eine Protagonistin aus dem Film *„Das G muss weg“*, die beim Scrabble-Spiel mit einer

²⁸⁶ Anhang: RGG: S. 96, Zeile 35-36.

²⁸⁷ Anhang: BE: S. 74-75, Zeile 96-105.

²⁸⁸ Vgl. Anhang: MF: S. 87, Zeile 52-56.

²⁸⁹ Anhang: RGG: S. 96, Zeile 47-48.

Freundin immer abgesagt hat und sich irgendwann doch outen musste²⁹⁰. Den Eindruck, dass Analphabeten eher ein einsames und zurückgezogenes Leben führen, hat auch Michael Freund während seiner Recherche bekommen. *„Auch wenn sie eine Vertrauensperson haben, sind sie immer einsam, weil sie auch in ihrem Bekanntenkreis oder sei es auf der Arbeit oder im Sport oder sonst wo, sobald sie also außerberufliche, wenn überhaupt, viele sind ja auch arbeitslos, Dinge betreiben, weil sie ja immer Angst haben, dass sie geoutet werden, dass ihr Problem erkannt wird, das heißt, im weiteren Bekanntenkreis werden sie nicht darüber sprechen, es sei denn sie haben sich schon geoutet, dann ist das kein Problem, aber bei der Mehrheit, da ist das Problem vorhanden.“*²⁹¹ Genau diese hier zitierte Angst vor dem Outen, der Veröffentlichung des Problems führt bei den Betroffenen zu vielfältigen Verdeckungsstrategien. Zu dieser Thematik haben auch die Experten in ihren Gesprächen mit Analphabeten unterschiedlichste Erfahrung machen können. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

Wie bereits vermutet werden kann, erzählen Analphabeten von Verdeckungsstrategien wie *„Brille vergessen, und die Leute dann jemanden auf dem Amt oder der Bank bittet, etwas aufzufüllen, Überweisungsformulare oder so.“*²⁹² oder dem Delegieren von derartigen Tätigkeiten an Vertrauenspersonen²⁹³. Auch in beruflicher Hinsicht, versuchen Analphabeten ihre Probleme mit Lesen und Schreiben so gut es eben geht zu verdecken, *„bis es dann irgendwann nicht mehr klappt. Weil oft steigen ja die Anforderungen mit der Zeit, und wenn der Arbeitnehmer gut funktioniert bis zu einem gewissen Grad, dann steigen auch die Anforderungen und dann macht es irgendwann knall, und dann können die Leute eben nicht mehr das tun, was an sie herangetragen wird.“*²⁹⁴ Dabei hat Birgit Egloff bei ihren Interviewpartnern die Erfahrung gemacht, dass sie sich durch einen erhöhten Arbeitseifer ausgezeichnet haben. *„Denn die wollen, wenn es vielleicht irgendwann mal rauskommt, das Lese- und Schreibproblem, dass der Chef dann sagt, ‚Ist ja egal, dafür arbeitest du gut‘. Da arbeiten die auch viel drauf hin, scheint*

²⁹⁰ Vgl. Anhang: RGG: S. 97, Zeile 72-76.

²⁹¹ Anhang: MF: S. 88, Zeile 118-125.

²⁹² Anhang: BE: S. 80, Zeile 359-365.

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Anhang: MF: S. 88, Zeile 135-141.

*mir so.*²⁹⁵ Gleichzeitig berichten ihre Interviewpartner allerdings auch davon, dass sie aufgrund ihrer guten Arbeitsleistung befördert werden sollten, was ihnen keine andere Wahl ließ, als die Arbeitsstelle zu kündigen. Im Zusammenhang mit der möglichen Entdeckung des Problems steht auch immer eine enorme Angst vor Situationen, in denen Lesen oder Schreiben erforderlich wird. Entweder werden solche Situationen komplett ausgeblendet, wie beispielsweise bei Nicole, einer Protagonistin in dem Film „Das G muss weg“. *„Dann kauft sie keinen Fahrschein und fährt nirgendwo hin. Die Angst wird ausgeblendet, indem man diese angstvollen Tätigkeiten gar nicht wahrnimmt.*“²⁹⁶ Oder die Befragten berichteten von der beherrschenden Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, wenn ihr Geheimnis bekannt würde²⁹⁷. Wenn die Betroffenen direkt in Situationen sind, in denen sie Angst verspüren, äußert sich diese beispielsweise ganz konkret durch Zittern, Schweißausbrüche, Stottern oder Erröten²⁹⁸.

Das Verstecken des Nichtlesen- und Schreibenkönnens kann bis zu einem gewissen Zeitpunkt von den Betroffenen durchgehalten werden. Der Moment des Outings oder der Offenlegung tritt jedoch bei den meisten früher oder später trotzdem ein. Michael Freund beschreibt diese Augenblicke, nach seinen Gesprächen mit Betroffenen, als die entscheidenden Momente. *„Wem sage ich es zuerst? Und das ist natürlich ein entscheidender Moment, und dann will man es vielleicht nicht sagen und es fällt trotzdem auf. Und dann gibt es die wirklich peinlichen Momente, von denen alle berichtet haben. Da gibt es auch verschiedene Gefühlslagen, aber für die meisten ist es einfach extrem peinlich. Viele berichteten davon, dass sie am liebsten im Erdboden versunken wären.*“²⁹⁹ Warum sich Analphabeten irgendwann doch dazu entschließen, lesen und schreiben zu lernen, benennt Birgit Egloff als Schlüsselsituationen. Die können entstehen wenn die Vertrauensperson plötzlich nicht mehr zur Verfügung steht, bspw. wenn sich Paare trennen oder ein Partner stirbt. Weitere Situationen sind ein potentieller Arbeitsplatz oder die Einschulung des eigenen Kindes. Es können aber auch ganz banale Anlässe sein, wie der Wunsch

²⁹⁵ Anhang: BE: S. 81, Zeile 384-391.

²⁹⁶ Anhang: RGG: S. 98, Zeile 115-121.

²⁹⁷ Vgl. Anhang: BE: S. 78, Zeile 271-285.

²⁹⁸ Vgl. Anhang: MF: S. 89, Zeile 171-176.

²⁹⁹ Anhang: MF: S. 87, Zeile 84-90.

einfach selber einen Brief schreiben zu wollen³⁰⁰. Obwohl nun die von Experten befragten Analphabeten eher von negativen Reaktionen der Umwelt auf ihr Outing ausgegangen sind, und diese natürlich in gewissem Ausmaße stattgefunden haben, bemerkt vor allem Birgit Egloff im Nachhinein: *„Komischerweise fällt mir gerade auf, klar erzählen alle darüber, dass sie Angst haben entdeckt zu werden, es fällt mir gerade aber keine konkrete Situation ein, wo das wirklich auch mal vorkam, wo jemand gesagt hat ‚Was sie können nicht lesen und schreiben, sind sie doof?‘ oder sowas. Darüber sagt eigentlich niemand was. Eher über die Angst, dass das passiert. Das fällt mir jetzt wirklich gerade auf.“*³⁰¹ Damit scheint vor allem bereits der Gedanke an die vermeintlichen negativen Reaktionen der Umwelt sehr bestimmend im Leben der Betroffenen zu sein, unabhängig von der Realität. Die Experten sind sich darin einig, dass das Selbstbewusstsein der Befragten durch das Outing zumeist zunimmt, meistens auch durch einen Kursbesuch bedingt, doch gleichzeitig bekamen sie den Eindruck, dass die Betroffenen auch nach Jahren des Kursbesuchs und gestiegenem Selbstwertgefühls, nicht gerne über das Problem reden. Dass sie einmal Probleme mit Lesen und Schreiben gehabt haben, *„haftet denen irgendwo als Makel ihr ganzes Leben, bewusst oder unbewusst an. Davon kommen die auch durch den Kursbesuch nicht ganz ab, aber es wird sicher besser.“*³⁰²

Untersucht man die Aussagen der Experten dazu, wie sie die Meinung der Gesellschaft zu Analphabeten einschätzen, äußern vor allem Renate Günther Greene und Birgit Egloff recht negative Einschätzungen. Renate Günther Greene hat auch nach Beendigung ihres Films „Das G muss weg“ noch das Gefühl, dass das Thema die Gesellschaft nicht interessiert³⁰³. Birte Egloff geht zudem davon aus, dass das negative Bild der Gesellschaft sehr stark für die Bestimmung des Selbstbildes der Betroffenen ist und beschreibt ihren Ansatz folgendermaßen: *„Das ist ja genau das Denken, dass die Betroffenen auch selber haben, dass sie blöd sind, dass es ein individuelles Problem ist und kein strukturelles. Das könnte man aber auch anders sehen. Wenn die Schule Leute entlässt aus ihrer Obhut, die nicht lesen und schreiben können, dann ist es ja ein Problem der Schule eigentlich, könnte man dann sagen.“*³⁰⁴

³⁰⁰ Vgl. Anhang: BE: S. 81, Zeile 419-431.

³⁰¹ Anhang: BE: S. 77, Zeile 193-197.

³⁰² Anhang: RGG: S. 100, Zeile 205-208.

³⁰³ Vgl. Anhang: RGG: S. 96, Zeile 41-43.

³⁰⁴ Anhang: BE: S. 80, Zeile 345-350.

7.2.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Experten-Interviews

Wertet man die Ergebnisse der drei Experten-Interviews als Hinweise auf Thematiken, die Analphabeten betreffen und deren tägliches Leben bestimmen, verdichten sich bereits an dieser Stelle die Hinweise darauf, dass sie ein eher negatives Selbstbild besitzen und das tägliche Leben von der Verdeckung des eigenen Problems bestimmt ist. Sei es nun in privater Hinsicht, als auch im beruflichen Umfeld, falls überhaupt ein Beruf ausgeübt wird. Trotzdem berichten auch die Experten davon, dass die Betroffenen dem Outing an einem bestimmten Punkt im Leben nicht aus dem Weg gehen können. Auch die Tatsache, dass diese Situationen nicht nur mit negativen Erlebnissen verbunden sind, lässt vermuten, dass sich Analphabeten im Vorfeld wesentlich stärker Sorgen und Ängste machen und auch negative Reaktionen erwarten, als diese eventuell wirklich so eintreffen würden. Die Meinung der Umwelt scheint also ein ausschlaggebendes Thema zu sein, und das vor allem in der Gedankenwelt der Betroffenen. Folgende Kapitel werden nun unter anderem genau diese Punkte näher prüfen.

7.2.2. Die Ergebnisse der Interviews mit den Analphabeten

Wie bereits in Kapitel 6.2.1. beschrieben, stehen in vorliegender Arbeit Einzelfälle im Zentrum der Untersuchung. Aufgrund deren Individualität erscheint es unerlässlich, zunächst die Lebensumstände und wichtige biographische Daten der Befragten aufzuzeigen, da diese in großem Maße mit der Problematik Analphabetismus in Verbindung zu bringen sind.

7.2.2.1. Biographische Daten und die Lebenssituation funktionaler Analphabeten

Thorsten

Thorsten ist 38 Jahre alt und lebt bei seiner Mutter in Ludwigshafen. Aufgrund einer Hirnhautentzündung, an der er als Baby von vier Monaten erkrankte, hatte er Probleme richtig lesen und schreiben zu lernen. Eine Folge der Erkrankung ist, dass er auch heute noch etwas stottert, besonders wenn er aufgeregt ist. Das Interview verlief in einer entspannten Atmosphäre und Thorsten antwortete sehr offen und aufgeschlossen. Thorsten hat nach eigenen Angaben immer sehr viel Unterstützung seitens der Schule und Familie erfahren. Aufgrund seiner Erkrankung hat er zunächst eine Körperbehindertenschule besucht und daraufhin auf eine Hauptschule gewechselt. Nachdem seine Lehrer allerdings merken, dass er, trotz Fördermaßnahmen, immense Probleme mit Lesen und Schreiben hat, wechselt er auf die Sonderschule. Nach den neun Jahren Sonderschule stellt er für sich fest, dass er Lesen und Schreiben in ausreichendem Maße beherrscht und er es darum auch nicht mehr weiter zu lernen braucht. Relativ schnell merkt er jedoch, dass ihm sein Hauptschulabschluss als eine Art „Baustein“³⁰⁵ fehlt, auf den er beruflich aufbauen kann. Im Fernsehen sieht er einen Fernsehspot über Kursangebote für Analphabeten. Er lässt sich beraten, in welche Kurse er gehen kann und beginnt mit dem Unterricht. Nach einiger Zeit holt er den fehlenden Hauptschulabschluss nach.

Seit 1988 ist er auf einem Reiterhof tätig, dort wissen alle, dass er Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat. 2004 wird ihm dort der Vorschlag gemacht, ob er nicht die Ausbildung zum Pferdepfleger machen möchte. Die Ausbildung absolviert er, weil er sich damit unter anderem, im Falle eines nötigen Jobwechsels, bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofft. Thorsten ist in einer Selbsthilfegruppe aktiv und einer von mehreren Lernern um Elfriede Haller, die in der Öffentlichkeitsarbeit für den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. tätig sind. Bspw. leisten sie Aufklärungsarbeit mit dem Alpha-Mobil auf der Frankfurter Buchmesse oder nahmen dort auch schon an einer Podiumsdiskussion zur Thematik Analphabetismus teil.

³⁰⁵ Anhang: T: S. 120, Zeile 28-31.

Anonym

Anonym ist 43 Jahre alt und lebt mit seiner Lebensgefährtin zusammen. Er ist als Vorarbeiter tätig. Er selbst bezeichnet seine Lebenssituation bzw. seinen Lebensstandart als äußerst positiv bzw. hoch. Von dem Problem, dass er nicht richtig schreiben kann weiß niemand außer seiner Partnerin und der Familie. Anonym spricht relativ offen über sein Problem, selektiert jedoch stärker was er erzählt und worüber er lieber nichts sagen möchte, zudem achtet er sehr genau darauf, was sein Gegenüber äußert. Er selber charakterisiert sich als sehr bedacht und kontrolliert³⁰⁶. Dabei bezeichnet er sich auch nicht als Analphabet sondern als Rechtschreibschwacher. Auch an dieser Stelle bleibt seine Anonymität gewahrt. Er kommt aus einer kinderreichen Familie, in der die alleinerziehende Mutter mit der Erziehung der sechs Kinder überfordert war. Anonym hat sich um seine Geschwister kümmern müssen und hat die Schule gar nicht besucht, und dementsprechend in den Zeugnissen *„bis zur siebten Klasse nur Striche. Ich hab' keine Bildung, sondern nur Striche“*³⁰⁷. Nachdem die Mutter stirbt und die Kinder ins Heim kommen, hat auch er die Möglichkeit die Schule zu besuchen, kann das Defizit im Schreiben allerdings nicht aufholen. Mit 15 Jahren heißt es dann beim Arbeitsamt *„nicht vermittelbar“*. *„[...] ich war fünfzehn oder sechzehn, ich hab nicht gewusst, was ein A ist, was ein B ist, also die Laute. Brutal, aber das ist so gewesen.“*³⁰⁸ Bei der Arbeiterwohlfahrt hat er dann lesen gelernt, damit hatte er nie so ausgeprägte Probleme wie mit der Rechtschreibung, die er eher vernachlässigt hat. Mit Hilfe seiner Lesefähigkeiten konnte er die Führerscheinprüfung bestehen und auch Arbeit finden. *„Die Jobs, die ich gemacht habe, da musste ich nicht schreiben. Das, was ich schreiben gemusst habe, da habe ich mir so 'ne Art Buch angelegt.“*³⁰⁹ Aus beruflichen Gründen entschloss er sich vor acht Jahren dazu einen Kurs an der VHS zu besuchen um auch das Schreiben besser zu erlernen. Auch er ist ein Lerner von Frau Haller, würde jedoch erst offen in der Öffentlichkeit über sein Problem sprechen, wenn er gut schreiben könnte³¹⁰.

³⁰⁶ Vgl. Anhang: A: S. 129, Zeile 185-186.

³⁰⁷ Anhang: A: S. 126, Zeile 36-37.

³⁰⁸ Anhang: A: S. 127, Zeile 55-57.

³⁰⁹ Anhang: A: S. 127, Zeile 80-81.

³¹⁰ Vgl. Anhang: A: S. 136, Zeile 522.

Karl

Karl ist 42 Jahre alt, hat einen Sohn und lebt geschieden von seiner Frau in Ludwigshafen. Nach seiner Ausbildung zum Lagerfachangestellten hat er nun auch seit geraumer Zeit eine Stelle in dem Bereich gefunden. Karl ist sehr offen und ehrlich im Gespräch. Als Gründe dafür, dass er nicht lesen und schreiben gelernt hat, führt er sein Zuhause an, „*das war einfach miserabel*“³¹¹. Er hatte noch mehrere Geschwister und die Mutter war mit der Erziehung der Kinder überfordert. Der Vater war selten Zuhause, und wenn doch, dann war er betrunken. Karl wächst mit Aggressionen und Schläge auf die er, als er in die Schule kommt, an seine Mitschüler weitergibt³¹². Auch in der Schule ist es zu der Zeit noch üblich, dass die Kinder vom Lehrer „eine gelangt“ kriegen, wenn sie nicht folgen³¹³. Karl hat die Grundschule nur ein Jahr besucht und wechselte danach sofort auf die Sonderschule. Mit 13 Jahren kommt er in ein Heim, welches er mit achtzehn Jahren verlässt und in eine eigene Wohnung zieht. In dieser Zeitspanne hat ein wenig schreiben und lesen gelernt, hat sich aber zu diesem Zeitpunkt eher für andere Dinge interessiert. „*Und dann kommen die Mädels, die Pubertät – Discotheken, so wie immer. Da hat man einfach keine Lust, was zu schreiben oder zu lesen, ich war dann wirklich ein fauler Sack. Da hab ich alles verlernt, was ich mal gelernt hab!*“³¹⁴ Hilfe erfährt er von seiner Tante, die die Problematik kennt, da ihre Tochter auch nicht lesen und schreiben kann. In seiner Familie gibt es ihm zu Folge mehrere Personen mit dem Problem. Beruflich hat er immer in Bereichen gearbeitet, in der Lesen und Schreiben nur eine marginale Rolle spielten. Für die Anmeldung zum Lese- und Rechtschreibkurs an der VHS nennt er verschiedene Gründe. Nach eigenen Angaben habe er verschiedene Kurse besucht, die aber öfter abgebrochen. Nachdem er allerdings erfährt, dass er Vater wird, lernt er seit 1993 kontinuierlich, auch weil er seinem Sohn helfen will³¹⁵. Er hat zudem seinen Hauptschulabschluss nachgeholt und in seinem jetzigen Beruf eine Ausbildung absolviert. Auch Karl ist aktiv in der Öffentlichkeitsarbeit zur Aufklärung über Analphabetismus tätig.

³¹¹ Anhang: K: S. 142, Zeile 4-6.

³¹² Vgl. Anhang: K: S. 142, Zeile 15-17.

³¹³ Vgl. Anhang: K: S. 142, Zeile 30-31.

³¹⁴ Anhang: K: S. 144, Zeile 97-100.

³¹⁵ Vgl. ebd.

Gerhard

Gerhard ist 46 Jahre alt und lebt mit seiner Frau und seinen Kindern in Ludwigsburg. Das Gespräch verläuft sehr offen, obwohl Gerhard anfänglich und zwischendurch sehr aufgereggt ist, was sich unter anderem durch Zittern äußert. Auch er behauptet von sich, aus einer Familie zu stammen, in der sich nicht so sehr um die Kinder gekümmert wurde. Seine Mutter verstirbt als er zehn Jahre alt ist, sein Vater geht arbeiten und beschäftigt sich nicht damit, ob seine Kinder die Hausaufgaben erledigen oder nicht. Von der ersten Klasse in der Grundschule kommt er direkt auf die Sonderschule. Gerhard empfindet das Desinteresse seines Vaters als Jugendlicher als eher angenehm. „[...] *als Jugendlicher, -- da ist man schon froh, wenn sich keiner um einen kümmert.*“³¹⁶ Nachdem seine Mutter stirbt, kommt er ins Heim, seine Schulleistungen werden besser und das Lesen und Schreiben lernt er soweit, dass er auch Texte zusammensetzen konnte. Im Alter von 15 Jahren nimmt er an einem Förderlehrgang des Arbeitsamtes teil. Über diesen Förderlehrgang hat er dann auch seine Stelle bei BASF vor dreißig Jahren angetreten. Als Hilfskraft hat er dort zunächst Botengänge im Labor erledigt. Heute betreut er einen eigenen Laborstand mit den dazugehörigen Maschinen völlig selbstständig. An seinem Arbeitsplatz bei BASF wissen alle, auch sein Vorgesetzter, dass er nicht so gut lesen und schreiben kann, und dass er darum einen VHS-Kurs besucht. Auf diese Möglichkeit hat ihn eine Kollegin aufmerksam gemacht. Obwohl er auch schon mal ein Interview gegeben hat, ist er nicht aktiv in der Öffentlichkeitsarbeit tätig. Auch der Großteil des Freundes- und Familienkreis weiß darüber Bescheid, dass er Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat. Gerhard äußert, dass er erst vor kurzem erfahren hätte, dass auch die Söhne seiner Schwester nicht lesen und schreiben könnten³¹⁷.

³¹⁶ Anhang: G: S. 160, Zeile 54-56.

³¹⁷ Anhang: G: S. 180, Zeile 1015-1019.

Erich

Erich ist 39 Jahre alt und lebt als Frührentner in einer eigenen Wohnung in Ludwigshafen. Erich ist auch in der Selbsthilfegruppe von Frau Haller und ist aktiv in der Öffentlichkeitsarbeit tätig. Er litt als Kind an einer Sprachstörung und ist auch auf Anraten der Lehrerin mit sieben Jahren gleich von der Grundschule auf die Sonderschule gekommen. Lesen und Schreiben hat er aber auch dort nicht richtig gelernt. Und seine Eltern haben nicht so genau gewusst, was man dagegen hätte tun können, „*das war eben nicht so bekannt. Und für Unterricht so nebenher einmal die Woche, da war das Geld nicht da.*“³¹⁸ Erich hat dann nach der neunten Klasse auch einen Förderlehrgang der Stadt besucht. Danach folgte die Ausbildung zum Stuckateur, wobei er allerdings die Prüfung nur im praktischen Teil absolviert hätte. Sein Arbeitgeber hat ihn allerdings nur ausgenutzt und den Berufsschulbesuch verweigert, was dazu führte, dass Erich nach zweieinhalb Jahren nicht die Prüfung ablegen konnte, und er die Ausbildung abbricht. Daraufhin machte er seinen PKW und LKW Führerschein, allerdings immer noch ohne schreiben und lesen zu können, sondern in dem er die richtigen Antworten auswendig lernt. Zudem hatte er auch die Fahrerlaubnis für den Staplerwagen. Von seinen Kollegen wusste dabei niemand, dass er nicht lesen und schreiben konnte. Erich war auf der Arbeit „*schwer unter Druck*“³¹⁹ und hat sich auch „*vieles vorschreiben müssen und das immer wieder üben.*“³²⁰ Der Druck nimmt noch stärker zu, nachdem er einen schweren Motorradunfall hat und er lange im Krankenhaus liegen muss. Nach seiner Rückkehr in den Betrieb, kann er nicht mehr so schnell arbeiten. Der immer größer werdende Arbeitsdruck führt zu Verspannungen und Schmerzen. Er bekommt verschiedene Therapien, Schmerzmittel und geht nochmals in Kur. Nachdem er eine komplette Körperblockade hat und nur noch die Hand bewegen kann, kommt er in die Neurologie nach Mannheim, in der es heißt, „*das wär psychosomatisch*“³²¹. Für vier Monate ist er dann in einer psychiatrischen Klinik, in der er auch das erste Mal in seinem Leben lernt mit Gefühlen umzugehen, und erfährt, „*dass es auch Trauer gibt und Hoffnungslosigkeit, Sinnlosigkeit.*“³²² Eine Sozialarbeiterin in der Klinik hat ihn

³¹⁸ Anhang: E: S. 189, Zeile 69-72.

³¹⁹ Anhang: E: S. 191, Zeile 174-176.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Anhang: E: S. 195, Zeile 355.

³²² Anhang: E: S. 197, Zeile 448-450.

dann auch auf die Möglichkeit von Kursen aufmerksam gemacht, in denen man lesen und schreiben lernen kann. Seit 1998 ist er immer fest in VHS-Kurse gegangen, um schreiben und lesen zu lernen. Außerdem ist auch er in der Öffentlichkeitsarbeit tätig. Erich lebt seit den Kursbesuchen und seiner Therapie in der Klinik wesentlich selbstständiger und unabhängig von seinen Eltern. Nach der Therapie ist er zunächst in ein betreutes Wohnen Projekt gezogen, weil er sich nichts alleine zugetraut hat. *„Weil mein Vater immer gesagt hat, du brauchst 'nen Verwalter, du kannst nicht alleine wohnen.“*³²³ Im Alter von 36 Jahren hat Erich letztendlich noch seinen Hauptschulabschluss nachgemacht.

Horst

Horst ist 45 Jahre alt, lebt in Mannheim und arbeitet als Lagerfachangestellter. Das Gespräch verläuft sehr ausführlich und Horst zeigt sich sehr aufgeschlossen. Das mag auch daran liegen, dass auch er sehr aktiv in der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V. tätig ist und bereits mehrere Interviews gegeben hat. Als Kind hat er einen stetigen Wechsel zwischen Heimen und Pflegeeltern erleben müssen. Bevor er dann doch wieder zu seiner leiblichen Mutter kam. Die kümmerte sich allerdings nicht richtig um das Kind und versäumte es bspw. auch ihn rechtzeitig in der Schule anzumelden³²⁴. Da festgestellt wurde, dass er nicht entsprechend eines Siebenjährigen entwickelt war, wurde er auf die Hilfsschule geschickt. Aber auch dort kann ihm das Lesen und Schreiben nicht wirklich beigebracht werden. Seine Mutter konnte ihm nicht helfen, weil sie auch nicht richtig lesen und schreiben konnte und sein Stiefvater hat es zwar versucht, bekam von Horst aber keine große Chance dazu, und ließ es dann ganz einfach mit dem Kommentar *„[...] ach ja, wenn du nicht willst, bist ja nicht mein Sohn.“*³²⁵ Nach der Schule hatte Horst die Möglichkeit in einer Konservenfabrik zu arbeiten. In den folgenden Jahren verdiente er sein Geld immer mit Arbeiten, in denen Lesen und Schreiben nur eine nebensächliche Rolle spielten. Des Öfteren gibt es Menschen in seinem Umfeld, die ihm das Lesen und Schreiben beibringen wollen, diese Vorhaben

³²³ Anhang: E: S. 197, Zeile 467-468.

³²⁴ Vgl. Anhang: H: S. 207, Zeile 35-38.

³²⁵ Anhang: H: S. 208, Zeile 93.

scheiterten allerdings, da diese Personen in der Regel keine ausgebildeten Lehrer waren. Nachdem Horst immer sehr offen damit umgegangen ist, dass er nicht lesen und schreiben kann, „[...] *die Chefs oder die Vorarbeiter, die wussten das immer. Die haben das auch locker aufgenommen [...]*“³²⁶, nehmen mit der Zeit und dem Alter die Probleme doch zu und er merkt auf einmal, dass er doch was tun muss, „[...] *da habe ich auf einmal irgendwann mal gemerkt, dass ich jedem – ich sag's jetzt mal flappsig – in den Arsch treten musste, und sagen, kannst du mir das lesen, und dann habe ich jedes mal gesagt gekriegt, ich habe jetzt keine Zeit oder keine Lust, jetzt im Moment nicht!*“³²⁷

7.2.2.2. Aussagen über das Selbstbild

Die Aussagen der sechs Betroffenen bezüglich ihres Selbstbildes sind recht ähnlich. Die heutige Wahrnehmung des Selbstbildes wird dabei als eher positiv dargestellt, was nicht zuletzt mit dem Besuch eines Alphabetisierungskurses begründet wird. Die Vergangenheit war jedoch bei allen sechs Befragten eher durch ein negatives Selbstbild geprägt. Dabei wird oft auch Scham und Peinlichkeit über das eigene Unvermögen empfunden. „*Man schämt sich vor sich selber. --- Ja, ich glaube schon, die Situation ist schon da, dass man sich vor sich selber schämt. Dass man sich dann Gedanken macht, wie man das ändern kann. – Und sich furchtbar da d'rüber ärgert, dass man nicht weiß wie. --- Ich hab damals noch nie – an die Volkshochschule gedacht. Ich habe die ja gar nicht gekannt.*“³²⁸ erzählt Gerhard und Karl schildert eine Situation bei Freunden, „*wo die Kinder gefragt haben, les doch mal vor, ich sag, ich hab jetzt keine Lust, da hab ich mich eigentlich nur d'runter geschämt, weil ich die Kinder verärgert habe. Die haben gewusst ich will vorlesen, und dann, ich hab keine Lust, da waren die sauer auf mich.*“³²⁹ Thorsten hingegen berichtet von Situationen „*--- die wo mir sehr peinlich wird. Lesen und Schreiben ist mir sehr peinlich, dass ich es früher, dass ich es früher nicht richtig gekonnt hab.*“³³⁰

³²⁶ Anhang: H: S. 210, Zeile 178-179.

³²⁷ Anhang: H: S. 210, Zeile 183-190.

³²⁸ Anhang: G: S. 185, Zeile 1270-1274.

³²⁹ Anhang: K: S. 148, Zeile 301-304.

³³⁰ Anhang: T: S. 116, Zeile 711-712.

Aber nicht nur als Erwachsene, bereits die Kindheit ist bei einem Großteil der Befragten bereits von negativen Erlebnissen geprägt, wie bei Gerhard: *„Ja, das ist die Situation, weil sie früher immer gesagt haben, du bist zu dumm. Wenn da - wenn die Situation war, irgendwas zu schreiben oder so, auch ---- Verwandten gegenüber oder so, schreib mir das mal auf, und dann habe ich das aufgeschrieben und das ist verkehrt geschrieben, bist du blöd, das wird doch so nicht geschrieben. Und dann, nur die Aussage bist du blöd, das wird nicht so geschrieben, obwohl er es nicht so meinte, --- kommt dann, kommt dann ne Blockade im Kopf zustande.“*³³¹ Auch Konflikte in der Schule führen dazu, dass das Selbstbild immer negativer wird. *„Ich habe mich oft über mich geärgert, wenn es geheißen hat, du bist zu dumm zum lesen. Und hab die Mitschüler geärgert, oder sie haben mich geärgert, weil ich zu blöd bin zu lesen. Ach, die können das alles, die können fließend das lesen und ich hock nebendran. [...] Manchmal habe ich sogar selbst gedacht, ich bin blöd. Ich kann das nie.“*³³² Bei Karl führte das soweit, dass er sich sogar selbst beschimpft hat, *„Du kannst das nicht, du bist ein Arsch.“*³³³ Gerade dieser Vergleich mit den Leistungen und dem Können der anderen Kinder lässt das eigene Versagen dabei noch schlimmer erscheinen und die Situation noch auswegloser. So vergleicht sich Erich mit seinem Cousin, der nie Probleme in der Schule hatte, beschreibt seine eigene Situation hingegen folgendermaßen: *„Und ich hab so gelernt –und lernen müssen, und nichts klappt.“*³³⁴ Die negative Sicht von außen führt dann mit der Zeit bei den Betroffenen dazu, dass diese negative Selbstsicht verinnerlicht wird, was Thorsten folgendermaßen umschreibt: *„Irgendwann übernimmt man das. Ich mach mal 'ne Gegenfrage: Wenn mal dein Freund sagt, jeden Tag, du bist zu blöd zum Kochen, du bist zu blöd zum Kochen, du bist zu blöd zum Kochen und irgendwann glaubst du das. Und irgendwann --- bist du wieder ---- mit deinem Gefühl, dann glaubst du das, dass du zu blöd zum Kochen bist. Und irgendwann kochst du auch nicht mehr.“*³³⁵ Auch mit zunehmendem Alter ändert sich diese negative Einstellung der eigenen Person gegenüber zunächst nicht. Dabei hatte Thorsten bspw. früher das Gefühl, *„ich*

³³¹ Anhang G: S. 178, Zeile 940-946.

³³² Anhang: K: S. 153, Zeile 547-552.

³³³ Anhang: K: S. 153, Zeile 565-566.

³³⁴ Anhang: E: S. 199, Zeile 541-542.

³³⁵ Anhang: T: S. 106, Zeile 234-238.

*kann überhaupt nix. ---Ich hab das und das und das und das und das nicht.*³³⁶ Das negative Selbstbild und niedrige Selbstbewusstsein spiegelt sich in mancherlei Hinsicht wieder. Neben der Ansicht, dass man aufgrund seiner mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten auf beruflicher Ebene keine Ansprüche stellen darf und *„alles annehmen muss – was ich krieg“*³³⁷, wird das eigene Selbstbewusstsein von Horst so beschrieben: *„Für mich waren die Leute, die lesen und schreiben konnten immer die Besten. Ich war nur – ein so Kleiner (zeigt ein kleines Stück mit den Fingern an).“*³³⁸ Erst mit Besuch von Lese- und Rechtschreibkursen, da äußern sich die Befragten sehr einstimmig, nimmt das Selbstbewusstsein und eine positivere Haltung sich selbst gegenüber zu. Thorsten beschreibt *„Mein Selbstbewusstsein ist viel größer als vorher. Mein Selbstbewusstsein früher war – kann man sagen wie ein Hase und jetzt ist es --- wie ein Bär. Ich weiß hundertprozentig, das was ich vorhabe, dass ich alles schaff.“*³³⁹ Obwohl auch alle anderen äußern, viel selbstbewusster, und stolz auf die eigenen Leistungen zu sein und nun auch eine viel positivere Selbstsicht zu besitzen, stellt Anonym trotzdem die rhetorische Frage, wer denn in der Gesellschaft überhaupt einen Analphabeten wolle, da man mit dieser Person doch keine Zukunft hätte und spielt damit auf einen Komplex an, mit dem er aufgewachsen sei³⁴⁰. Erwähnt aber gleichzeitig *„Die meisten denken das sowieso nicht von mir. Das ist ganz klar. Von meiner Erscheinung, -- das denkt keiner von mir.“*³⁴¹ Wie bereits in diesem Abschnitt deutlich wurde, scheint die Meinung der Umwelt oder die Außensicht eine nicht unwichtige Rolle zu spielen. Aus diesem Grund wird sich das folgende Kapitel näher mit dieser Thematik auseinandersetzen.

³³⁶ Anhang: T: S. 117, Zeile 748-749.

³³⁷ Anhang: H: S. 215, Zeile 423.

³³⁸ Anhang: H: S. 212, Zeile 270-272.

³³⁹ Anhang: T: S. 111, Zeile 465-469.

³⁴⁰ Vgl. Anhang: A: S. 129, Zeile 144.

³⁴¹ Anhang: A: S. 130, Zeile 198-199.

7.2.2.3. Eingeschätzten Meinung der Mitmenschen zu Analphabeten

Bei der Untersuchung der einzelnen Interviews mit den Betroffenen fällt zunächst auf, dass die Befragten durchaus ein ausgeprägtes Normbewusstsein besitzen. Das äußert sich in Aussagen wie *„Naja, aber --- man entspricht halt der Norm, oder man will der Norm entsprechen. Eigentlich müsstest du es können, aber das Wissen ist nicht da. Wenn du nicht schreiben kannst, dann entsprichst du nicht der Norm.“*³⁴² oder *„Ja, ich verhalte mich so, -- wie die Anderen von mir erwarten, so verhalte ich mich.“*³⁴³ Daraus lässt sich ableiten, dass die Betroffenen nicht nur für sich selber lesen und schreiben lernen, sondern auch für die anderen, wie es Anonym ausdrückt³⁴⁴. Auch Thorsten musste irgendwann feststellen *„Ja, für mich reicht es, ist es okay, - aber für die Anderen hat es nicht gereicht. Deswegen bin ich Lesen und Schreiben gegangen.“*³⁴⁵

Der Meinung der Mitmenschen, sei es im privaten, familiären Kreis, im beruflichen Umfeld oder gegenüber völlig fremder Personen, wie beispielsweise auf Ämtern, können sich die Befragten scheinbar nicht entziehen und setzen sie eher noch als eigenen Maßstab an. *„Das ist mir sehr-- sehr wichtig. Was die anderen Leute denken, ist mir hundertfünfzigprozentig wichtiger, als was ich über mich denk'. Die Anderen denken, --- das ist ein Beispiel: -- Jeder will seine Sache, alles gut machen, --- und ich will Hundertfünfzigprozent gut machen.“*³⁴⁶ Und auch Anonym sagt über seine persönliche Situation *„Ich hab mir auch schon mal gedacht, hey, wieso störst du dich so, --- was die Anderen über dich denken, jetzt hast du es so weit gebracht, das ist ja das Blöde. Mir geht es gut. Also, ich bin ja schon weit gekommen bis auf dieses Manko. Mir geht's ja gut, --ich hab 'ne Eigentumswohnung, die ist nächstes Jahr bezahlt, ich geh im Jahr zwei, drei Mal in Urlaub, --- wir fahren beide schöne Autos, es ist eigentlich nur die Rechtschreibung.“*³⁴⁷

Dabei ist zunächst nicht die real geäußerte Meinung der Mitmenschen ausschlaggebend, sondern vielmehr handelt es sich um die rein gedankliche Vorstellung der Analphabeten, über die vermeintliche Meinung der Anderen ihnen

³⁴² Anhang: A: S. 136, Zeile 506-509.

³⁴³ Anhang: T: S. 118, Zeile 811-812.

³⁴⁴ Anhang: A: S. 137, Zeile 544-545.

³⁴⁵ Anhang: T: S. 103, Zeile 57-58.

³⁴⁶ Anhang: T: S. 118, Zeile 776-779.

³⁴⁷ Anhang: A: S. 133, Zeile 351-357.

gegenüber. Betrachtet man die Aussagen, so wird diese von allen sechs als eher negativ eingeschätzt. Eine bestimmende Meinung der Befragten ist unter anderem, dass Analphabeten schnell als behindert abgestempelt werden. *„Ja, und weil man – auch 'ne Schwäche hat und das wird von anderen auch gleich – wie Behinderung angesehen. Aber das ist nicht das gleiche wie Behinderung – das ist halt 'n Unterschied. Das ist halt 'ne Schwäche, ja – gell!“*³⁴⁸ Gerhard ist aus diesem Grund jahrelang davor zurückgeschreckt einen Kurs zu besuchen. *„Und (räuspert sich), wie schon gesagt, wenn einer --- das Problem mit dem Rechtschreiben hat, wird er meistens als behindert abgestempelt. Und das ist eigentlich --- warum, dass ich nie – in so einen Kurs gegangen bin. Weil ich immer gedacht hab, wenn ich jetzt in so 'nen Kurs gehe, werde ich als behindert abgestempelt.“*³⁴⁹ Neben Aussagen wie, *„die meinen ich wäre blöd, ich wäre dumm“*³⁵⁰, *„die Leute meinen die wären was Besseres“*³⁵¹ oder nach Einschätzung von Gerhard *„In der Gesellschaft ist das – bist du als asozial abgestempelt, wenn man nicht lesen und schreiben kann.“*³⁵², beeinflusst die Einschätzung der Außensicht vor allem die Einstellung zur eigenen beruflichen Situation. So wird vermutet, dass man den Job erst gar nicht bekommt, wenn jemand von dem Problem erfährt³⁵³, oder man ihn vielmehr verlieren könnte. Und auch in der jetzigen Situation, wo die Befragten alle mehr oder weniger lesen und schreiben können und offener mit ihrem Problem umgehen, treten Situationen auf, in denen allein die gedanklich vorgestellte Meinung der Umwelt zu Unsicherheit bei den Betroffenen führt. Diese Situationen umschreiben Horst und Thorsten folgendermaßen: *„Ja, ja. Ich mein, ich weiß, dass ich beim Schreiben immer noch Fehler mache und – ich will nicht schlecht da stehen. Jeder weiß, dass ich nicht lesen und schreiben konnte und – ich kann auch zu denen gehen. Wenn ich jetzt das da hinlege und die andere Schicht sieht das, das ist für mich eine Panik. Auf die Art, ich denke mir dann auf einmal, ach der kann nicht, der hat doch jetzt schon- jahrelang tut er jetzt schreiben und lesen lernen und kann es immer noch nicht. Und dann habe ich auch von meinen Kollegen gesagt gekriegt, ah ja, Horst, du bist wieder*

³⁴⁸ Anhang: E: S. 194, Zeile 316-318.

³⁴⁹ Anhang: G: S. 163, Zeile 195-199.

³⁵⁰ Anhang: T: S. 105, Zeile 148-149.

³⁵¹ Anhang: T: S. 105, Zeile 165-166.

³⁵² Anhang: G: S. 176, Zeile 833-834.

³⁵³ Anhang: A: S. 138, Zeile 575-577 und E: S. 191, Zeile 159-166.

*schlechter geworden!*³⁵⁴ und „-- Die Situation habe ich also auch schon gehabt, dass – Ich mag nicht, wenn ich was schreib, wenn dann einer hinter mir ist und ich kenn die Person nicht. Und der guckt mir über die Schulter -- und ich weiß hundertprozentig ich mach' jetzt 'nen Fehler. Und der guckt mir jetzt über die Schulter und denkt, ah guck – blöder Trottel der kann nicht – der kann nicht mal 'nen einfachen Satz schreiben. Das mag ich überhaupt nicht.“³⁵⁵.

Neben diesen Prozessen, die sich rein gedanklich bei den Befragten abspielen, werden allerdings auch Erfahrungen zu real negativ erlebten Situationen geäußert. Dabei beginnen diese Negativerfahrungen nicht erst im Erwachsenenalter, sondern gehen meist weit zurück bis in die Kindheit, so erinnert sich Anonym: *„Also, ich kann es ja mal so sagen, ich hab mal einen Freund gehabt, in der Kindheit, der Rainer, und Rainer war mein bester Freund. Dann hat er gesagt, A. les mal das da, und hat dann gemerkt, dass ich nicht lesen kann, und dann der mich ausgelacht, --- da hat er mich fertiggemacht --- wie soll ich sagen, --- der Rainer hat lesen können, ich hab' nicht lesen können, ich denke auch, -- das sind so diese Sachen, das war eigentlich mein erstes Erlebnis, wo ich mich geschämt hab. Weil ich das nicht gekonnt habe, und ich war ein kleiner Bub. Und so kommt eins zueinander.“*³⁵⁶ So schildert Horst beispielsweise eine Situation auf dem Arbeitsamt, die er in der Vergangenheit erlebt hat. Dort teilte er der Sachbearbeiterin mit, dass er nicht lesen und schreiben und darum auch das Formular nicht ausfüllen könnte. Sie wirkte zunächst etwas ungläubig, sagte dann allerdings zu ihm, er solle bitte rausgehen, sie hätte jetzt keine Zeit für diese Sache. Erst nachdem er von einer anderen Sachbearbeiterin angesprochen wurde und er ihr die Situation schilderte, half diejenige, die ihn zuvor abgewiesen hatte, nach einer kurzen Diskussion mit der Kollegin, weiter und füllte *„ganz freundlich“*³⁵⁷ den Antrag aus.

Neben negativen Erfahrungen auf Ämtern wird auch von ablehnendem Verhalten innerhalb der Verwandtschaft gesprochen. *„Oder mit dem Jungen von meiner Schwester, --der schreibt mir das auch – auf oder so. Das war ja der, wo dann gesagt hat, das ist so 'nen Doofer, mein Onkel – kann nicht mal lesen und schreiben.“*

³⁵⁴ Anhang: H: S. 218, Zeile 544-551.

³⁵⁵ Anhang: T: S. 107, Zeile 244-249.

³⁵⁶ Anhang: A: S. 140, Zeile 670-676.

³⁵⁷ Anhang: H: S. 210, Zeile 170.

- *Der hat das halt damals nicht begriffen, dass es sowas gibt.*³⁵⁸ Darüber hinaus erwähnen die Befragten auch negative Situationen im Beruf, sowohl bezüglich des Gehalts, das Gefühl, *„du machst dieselbe Arbeit, aber du bist ja gar nichts wert, die anderen kriegen alle mehr Geld. Nur weil du nicht lesen kannst.“*³⁵⁹, als auch Äußerung über die Qualität der verrichteten Arbeit, dabei ist es Thorsten beispielsweise schon öfter passiert, dass ihm vorgehalten wurde, dass er seinen *„Job nicht gescheit mache“*³⁶⁰, und schildert dazu folgende Situation: *„Das war ein kleiner Praktikant gewesen und im siebten Jahr bin ich schon im Geschäft und der will mir, der Praktikant will mir sagen was Sache ist, nach einer Woche, und da bin ich schon --- da bin ich schon manchmal stinksauer. Der kleine Praktikant will mir sagen, was ich für 'nen Job mach'.*³⁶¹ Die reale sowie die rein gedanklich vorgestellte Meinung der Mitmenschen wird zwar eher negativ eingeschätzt wird, gleichzeitig sind sich die Befragten aber darin einig, dass sie die Menschen selber eher für dumm halten, die negativ über Analphabeten reden³⁶². Es besteht die Meinung, dass sich doch eher Intellektuelle und höher Gebildete mit der Thematik Analphabetismus auseinandersetzen, denen auch eher eine differenzierte Denkweise zugetraut wird, wie Anonym folgendermaßen formuliert: *„Rechtschreibung ist gleich Intelligenz, das ist oft so von der Gesellschaft, du kannst nicht schreiben, dann bist du blöd. Bei den Intellektuellen, na gut, da wird es vielleicht anders gesehen, aber in der Arbeiterschaft da ist das viel härter, das ist einfach so.“*³⁶³ Und Horst hat die Erfahrung gemacht: *„So Diskussionen über das Thema, oder warum, wieso, die, die es wissen wollen sind entweder Lehrer, Studenten oder Dozenten oder so, die sich aber gerne damit befassen, - aber größtenteils sind es aber die Leute, die eben nicht so die Bildung haben, die wollen für sich bleiben.“*³⁶⁴

Die Meinung der Umwelt scheint einen immensen Einfluss auf das Selbstbild und das alltägliche Leben der Betroffenen zu haben. In den Interviews wird sehr klar

³⁵⁸ Anhang: G: S. 180, Zeile 1011-1014.

³⁵⁹ Anhang: K: S. 154, Zeile 586-587.

³⁶⁰ Anhang: T: S. 106, Zeile 207.

³⁶¹ Anhang: T: S. 106, Zeile 216-220.

³⁶² Anhang: Vgl. A: S. 135, Zeile 472-473.

³⁶³ Anhang: A: S. 132, Zeile 294-297.

³⁶⁴ Anhang: H: S. 225, Zeile 896-900.

deutlich, dass jeder der Befragten eben genau aufgrund des Bewusstseins für Normen und die Sensibilität gegenüber der Meinung der Umwelt, versucht hat, das Problem auf die unterschiedlichste Art und Weise zu verdecken. Nicht zuletzt um von den Mitmenschen nicht ausgeschlossen zu werden, sei es beruflich oder im Freundeskreis. Genau diese Verdeckungsstrategien und die Situationen, in denen sie auftreten werden im nun folgenden Kapitel eingehend beschrieben.

7.2.2.4. Aussagen über Verdeckungsstrategien

In den Aussagen lassen sich unterschiedlichste Strategien feststellen, um das Problem Analphabetismus zu verheimlichen. Dabei ist allerdings zu erkennen, dass die Betroffenen diese Strategien auf recht ähnliche Art und Weise anwenden, sowohl im privaten Umfeld als auch in beruflicher Hinsicht. Grundsätzlich wird zunächst versucht Lesen und Schreiben von vornherein zu vermeiden. Die Betroffenen versuchen *„erst gar nicht in die Situation zu kommen, um – das offen zu legen, dass man Rechtschreibfehler hat.“*³⁶⁵, sondern *„man versucht dann -- irgendwie auf 'ne andere Schiene zu fahren. Also man versucht ein Thema, wo man auch – Wissen d'rüber hat – einzuschlagen.“*³⁶⁶ Neben diesem generellen Vermeiden von kritischen Situationen, spielt das Verdecken und Verstecken eine große Rolle. So sind Aussagen wie *„Ja, dann sag ich zum Beispiel, füllen Sie mir das richtig aus, ich sehe das nicht richtig, die machen das dann auch die Leut. Ganz einfach, das wird nicht hinterfragt.“*³⁶⁷ Auch auf Ämtern wird versucht der Situation zu entgehen, in dem bspw. Formulare einfach mit nach Hause genommen und dann von einer Vertrauensperson ausgefüllt werden³⁶⁸. Im Beruf scheint außerdem die Merkfähigkeit von Analphabeten eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen, wie auch Karls Erfahrung zeigt. *„Wenn sie mir den Einkaufszettel gegeben haben, um für die Kollegen einzukaufen, habe ich gesagt, ich merk' mir das. Ne schreib' mal lieber auf. Dann habe ich ein weißes Blatt genommen, und hab so getan als ob ich schreiben würde. Aber das Blatt war immer leer, oder bloß drauf gekritzelt. Ich habe eigentlich*

³⁶⁵ Anhang: G: S. 161, Zeile 97-99.

³⁶⁶ Anhang: G: S. 174, Zeile 741-743.

³⁶⁷ Anhang: A: S. 131, Zeile 277-278.

³⁶⁸ Vgl. Anhang: K: S. 146, Zeile 230-237.

*nie – ich habe auch Angst gehabt, dass mich jemand erwischt.*³⁶⁹ Hinsichtlich des privaten Umfelds ziehen sich Analphabeten sogar freiwillig aus gesellschaftlichen Aktivitäten zurück, um nicht entlarvt zu werden, wie bspw. auch Erich, der folgende Situation beschreibt *„Jaja, ich hab jetzt keine Lust zum Spielen oder es waren immer verschiedene Sachen. Oder wenn ich was aufschreiben sollte ‚Ach, ich muss da g'rade nochmal was machen, schreib du g'rade was!‘*³⁷⁰

Wie werden diese Situationen jedoch von den Betroffenen selber wahrgenommen? So berichten die Befragten davon, dass sie immer das Gefühl gehabt hätten eine Rolle spielen zu müssen³⁷¹, in der sie sich verstellen mussten. *„Man kann sich gar nicht so verhalten, wie sich andere verhalten haben. Ich habe mich immer verstellt. Wenn man in die Gesellschaft kommt, zu Hause, macht Party, kommt ein anderer mal, und spielt so, ‚Wer wird Millionär‘ oder so, dann habe ich immer gesagt, ach ich hab' jetzt keine Lust, so, oder ich mach später mit. Les' doch vor, ne ich hab jetzt keine Lust. Ich hab mich eigentlich immer rausgeredet. Dass ich nicht lesen musste, dass ich kein Spiel mache, wo ich musste jetzt lesen. Hab's immer umgangen, immer geguckt, dass ich mich irgendwie nach ganz hinten hocke, dass die gar nicht merken, dass ich nicht lesen kann.*³⁷² Auch Thorsten spricht davon, dass er sich manchmal total verstellt³⁷³, wohingegen Anonym das für sich eher nicht behaupten würde. *„Naja, eigentlich nicht, verstellen nicht, das ist okay.*³⁷⁴

Untersucht man die Inhalte der Interviews weiterhin, ergibt sich außerdem der bestimmende Moment, dass die Befragten immer versucht haben unsicheren und ungewissen Situationen aus dem Weg zu gehen, und es auch heute noch tun. So fühlt sich Gerhard zunächst auch in der Interview-Situation nicht wohl, weil er sich darauf nicht vorbereiten konnte und in solchen Momenten unsicher wird. *„Wenn ich mit dir spreche habe ich das jetzt im Moment auch gerade. Das war –wie soll ich sagen, ---- das Problem, jetzt nicht nur mit der Rechtschreibung, sondern dass ich auch die --- die Wörter, wo ich im Kopf, wo ich gerne sagen würde, nicht gleich – bekomme, und nicht gleich aussprechen kann (redet sehr leise und zittert). ---- Weil, dass ist jetzt*

³⁶⁹ Anhang: K: S. 151, Zeile 434-438.

³⁷⁰ Anhang: E: S. 199, Zeile 530-532.

³⁷¹ Anhang: Vgl. G: S. 183, Zeile 1151-1154; T: S. 120, Zeile 869-870.

³⁷² Anhang: K: S. 151, Zeile 467-474.

³⁷³ Anhang: Vgl. T: S. 119, Zeile 832-833.

³⁷⁴ Anhang: A: S. 135, Zeile 438.

eine Situation, wo ich mich nicht drauf vorbereitet habe. Drauf vorbereitet gekonnt habe. Und wenn ich so ne Situation habe, dann hole ich mir meistens ein paar Informationen aus dem Internet, dass ich dann irgendwas auch zum Argumentieren habe.“³⁷⁵ Und auch Erich berichtet von der Erfahrung: *„Jaa, wenn ich irgendwo hingehen muss, dass ich vorher dann schon genau extra mich vorbereite.“*³⁷⁶, er weiß jedoch gleichzeitig, dass es auch viele Situationen gibt, in denen das nicht möglich ist³⁷⁷. Darüber hinaus gibt es einen anderen bestimmenden Aspekt der in den Aussagen immer wieder erwähnt wird. Dabei ist es beim Verdecken *„nicht nur die Angst entdeckt zu werden, sondern mehr die Angst entdeckt zu werden und derjenige kann das – laut ausposaunen. Und dann die ganze Gesellschaft, wo da rumsitzt, guckt dich dann an – dann, dann bist du so groß, dann kannst du durch den Bodenschlitz, da kannst du unter die Tür durchkrabbeln.“*³⁷⁸ Die vorgestellte negative Meinung und Reaktion der Umwelt auf das persönliche Unvermögen ist sehr beeinflussend auf die tägliche Lebensbewältigung der Befragten. Für die Befragten ist es besonders wichtig, den Mitmenschen keine Angriffsfläche zu bieten, um nicht verhöhnt zu werden, dabei ist das Problem bspw. für Horst, dass *„andere die erzählen dann was, dann merken sie auf einmal sie können mich kritisieren – da können sie mich noch ein bisschen runterputzen, so auf die Art. Wollen sie mich klein machen.“*³⁷⁹, und Thorsten schätzt Situationen oft so ein, dass ein Anderer nur darauf *„wartet dass ich ein Fehler mache, dass er irgendwann mal auf mich - hackt. Guck mal, du kannst das und das und das nicht machen.“*³⁸⁰ In den Interviews mit Anonym und Karl wird zudem das Problem Schwäche direkt angesprochen. *„Man muss sehr stark sein im gewissen Sinn. Wenn Sie nicht stark sind, dann kriegen Sie auf den Kopf, ganz einfach. Wenn einer die Schwäche von einem kennt, dann wird das ausgeschlachtet oder wirst fertiggemacht, ganz klar.“*³⁸¹, und auch Karl erinnert sich *„Das war immer, nicht auffallen, ganz ruhig, dass sie nicht wissen, dass du einen Schwachpunkt hast.“*³⁸²

³⁷⁵ Anhang: G: S. 162, Zeile 158-165.

³⁷⁶ Anhang: E: S. 202, Zeile 690-691.

³⁷⁷ Anhang: E: S. 202, Zeile 685-686.

³⁷⁸ Anhang: G: S. 167, Zeile 422-426.

³⁷⁹ Anhang: H: S. 218, Zeile 562-567.

³⁸⁰ Anhang: T: S. 107, Zeile 253-255.

³⁸¹ Anhang: A: S. 133, Zeile 336-338.

³⁸² Anhang: K: S. 154, Zeile 619-620.

Wie die vorherigen Aussagen verdeutlichen, ist das alltägliche Leben in großem Maße dadurch bestimmt der Entdeckung durch die Umwelt zu entgehen. Dieses Entgehen wollen oder Verdecken kann auch als die Angst bezeichnet werden, dass das Problem veröffentlicht werden könnte, dass sich die Betroffenen sozusagen outen. Welche Gedanken und Befürchtungen Analphabeten hinsichtlich dieses Punktes hegen, konnte bereits dargestellt werden. Wie sehen aber die realen Reaktionen der Mitmenschen aus, nachdem sich Analphabeten geoutet haben, bzw. offen über ihr Problem sprechen? Und was war letztendlich verantwortlich ausschlaggebend dafür, den Schritt an die Öffentlichkeit zu wagen und welche Folgen hatte dieser Schritt für die Befragten? Das folgende Kapitel geht näher auf diese Veröffentlichung des Problems ein und zeigt deren Auswirkung auf das Leben der Betroffenen.

7.2.2.5. Die Veröffentlichung des Problems und deren Auswirkungen

Alle Befragten berichten von Momenten, in denen sie ihr Problem mehr oder weniger veröffentlicht haben. Dabei werden Situationen umschrieben, die immer mal zwischendurch auftraten, wie Karl es beispielsweise im Beruf erlebt hat. *„Aufgefallen bin ich das erste Mal, das war auf der Montage, wo ich dann die Zeitung wollte mitlesen, mitsprechen über Fußball, und der Vorarbeiter sagt, das stimmt doch gar nicht, was du da gesagt hast. Und da hat gewusst, dass ich nicht lesen kann.“*³⁸³ Oder aber auch Situationen die von den Betroffenen beabsichtigt herbeigeführt wurden. Beispielsweise wenn der Frau oder Freundin das Problem schlussendlich doch gebeichtet wurde. So kann sich Anonym noch daran erinnern, dass er geweint habe, als er seiner damals 17-jährigen Freundin von seinem Problem erzählt hat. Und auch Gerhard beichtete seiner Frau erst später davon, dass er Probleme hat mit dem Lesen und Schreiben. Beide begründen das mit der Angst von der Partnerin verlassen zu werden. Karl hingegen umschreibt seine damalige Einstellung entgegengesetzt. *„Nein, da war ich selbstbewusst, entweder sie geht oder sie bleibt bei mir und steht da zu mir. Meist war ich immer so eingestellt.“*³⁸⁴ Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass die negativen Reaktionen, die die Befragten

³⁸³ Anhang: K: S. 144, Zeile 136-139.

³⁸⁴ Anhang: K: S. 144, Zeile 129-130.

hinsichtlich ihres Outings von nahestehenden Personen erwartet haben, in der Regel so nicht eingetroffen sind. So umschreibt Karl die Situation, als seine Freunde von seinem Problem erfahren, wie folgt. *„Ich sag', für Euch ist das nicht schlimm, aber versetzt euch mal in meine Lage rein, für mich ist das schlimm. Ich mag euch, wir gehen immer zusammen fort und dann muss ich sagen ich kann nicht lesen und schreiben. Habe ich gesagt, ihr habt alle einen Beruf, also ich nicht, für mich war das sehr schlimm am Anfang. Also naja, wir sind doch Freunde, wir sind doch gute Bekannte. Na und, sage ich. Und dann haben sie gesagt, mach mit, wir lesen es dir vor, wir lesen dann. Und dann habe ich gesagt, dann mache ich halt mit. Aber es hat Monate gedauert.“*³⁸⁵ Auch Gerhard schildert eine Situation, die äußerst kritisch für ihn war. Er hatte sich um eine neue Stelle im selben Unternehmen beworben und musste nun dem neuen Chef sein Problem mit der Rechtschreibung beichten. Unter Zittern und Schweißausbrüchen sprach er die Problematik an und war sehr überrascht über die positive Haltung seines neuen Vorgesetzten, der ihm die Stelle trotz seiner Schwäche zusagte.

Der offene Umgang mit dem Problem und das gestiegene Selbstbewusstsein, was nicht zuletzt durch die Kursbesuche entsteht, verändert auch das Denken über die eigene Situation und Person. Dieser Vergleich von der Situation früher zu heute wird anhand Gerhards Aussage sehr deutlich. *„Früher habe ich mir Gedanken darüber gemacht. Früher habe ich mir Gedanken da drüber gemacht und hab dann nochmal zum Elektriker runter gemusst. Und dann rein zu den Elektrikern. Und da habe ich mir gedacht – schaut der mich jetzt an? – haben die da d'rüber geredet? - Denkt der jetzt ich bin blöd? Ja, das sind dann die Situationen, die dann kommen. Aber das ist nicht mehr der Fall.“*³⁸⁶ Konsens besteht darüber, dass sich das Leben der Befragten, seit sie mit dem Lesen und Schreiben lernen begonnen haben, zum Positiven gewendet hat. Thorsten hat auch eher die Erfahrung gemacht, *„--dass wenn man in die Öffentlichkeit geht, dass man geholfen wird.“*³⁸⁷ Allgemein wird von der Erfahrung berichtet nun *„offener“*³⁸⁸ mit der Problematik und anderen Menschen umgehen zu können und sich gleichzeitig auch die Kommunikation zu den

³⁸⁵ Anhang: K: S. 152, Zeile 517-524.

³⁸⁶ Anhang: G: S. 175, Zeile 796-801.

³⁸⁷ Anhang: T: S. 123, Zeile 1015-1016.

³⁸⁸ Anhang: T: S. 111, Zeile 458-460.

Mitmenschen verbessert habe³⁸⁹. Auch bei Anonym, bei dem nach wie vor nur die Freundin und Familie von der Rechtschreibschwäche wissen, hat der Kursbesuch positive Auswirkungen gezeigt. Er traut sich heute mehr zu und hat auch schon mal „*'nen Text geschrieben oder 'nen Gedicht oder so.*“³⁹⁰ Nach eigenen Angaben würde er allerdings erst so offen und ehrlich wie die anderen Befragten auftreten, wenn er gut schreiben könnte.

Obwohl nun alle eigentlich mehr oder weniger davon berichten, aufgeschlossener und offener mit dem Thema umzugehen und stetig weiter ihr Lesen und Schreiben verbessern, berichtet vor allem Horst davon, dass er trotz seiner jetzigen Kenntnisse immer noch eine Art Schreibblockade verspürt. *„Angst, jetzt spielt die Rolle Angst – die Situation wenn ich jetzt was schreiben müsste, dann kommt die Angst wieder – die Vergangenheit, dass ich nicht lesen und schreiben konnte, kommt immer wieder ins Spiel. Ich mein', ich mache halt immer als Witz, ja, ich kann das jetzt nicht schreiben – ich kann das nicht, und dann sagt mein Meister zu mir, Horst schreib das, du hast jetzt gelernt, schreib das, lass' dir Zeit – du brauchst dich doch nicht, Dings.“*³⁹¹ Und beschreibt diese Schreibangst als eine regelrechte Panik *„--- einfach die Lust 'nen Bleistift in die Hand zu nehmen – mir kommt der Gedanke auch nicht gleich, so jetzt muss ich den Bleistift in die Hand nehmen und dann muss ich irgendwas schreiben, dass ich weiß, das muss ich noch machen oder das muss ich noch einkaufen - das kommt mir nicht. Ich habe immer noch die Gedanken wie früher, was ich früher gemacht habe, so will ich es heute immer noch machen.“*³⁹²

Und während eine andere Person ganz selbstverständlich zum Stift greift, um sich schnell ein paar Notizen zu machen, kann allein dieser Prozess bei Horst schon mal eine halbe bis eine Stunde dauern und ist nur mit größter Überwindung möglich³⁹³. Neben Horst empfindet auch Anonym nach wie vor etwas Negatives beim Gedanken an Schreiben oder Schrift und beschreibt diese Gedanken in einem Gedicht über einen Bleistift. Den Bleistift schildert er dabei nicht als nützliches und hilfreiches

³⁸⁹ Vgl. Anhang: H: S. 231, Zeile 1188-1190.

³⁹⁰ Anhang: A: S. 129, Zeile 154-155.

³⁹¹ Anhang: H: S. 217, Zeile 482-487.

³⁹² Anhang: H: S. 221, Zeile 691-696.

³⁹³ Vgl. Anhang: H: S. 221, Zeile 708-713.

Schreibwerkzeug, sondern als etwas, das ihm nicht hilft sondern immer nur zusticht.³⁹⁴

Fasst man die bis hierher dargestellten Sachverhalte zusammen, wird deutlich, dass alles Handeln und Denken der Befragte davon beeinflusst ist, ihre Position oder gesellschaftliche Stellung zu wahren, sei es nun im privaten oder beruflichen Zusammenhang. Damit stellt sich auch gleichzeitig die Frage, wie die Befragten ihre gesellschaftliche Stellung eingeschätzt haben, vor allem als sie noch nicht offen über ihr Problem gesprochen haben. Haben sie sich beispielsweise selber als Außenseiter bezeichnet oder wurden gar von der Außenwelt so titulierte oder behandelt? Und welche Situationen ergaben sich daraus im Alltag? Genau diese Fragen werden nun im kommenden Abschnitt näher untersucht.

7.2.2.6. Aussagen zur Außenseiterposition in der Gesellschaft

Eine nähere Betrachtung der einzelnen Interviews ergibt, dass die Situation von den Betroffenen selbst recht vielschichtig wahrgenommen wird. Die Thematik der „Außenseiterposition in der Gesellschaft“ wird daher an dieser Stelle einer genauen Untersuchung unterzogen. Zunächst werden auf die Frage, ob sich die Betroffenen als Außenseiter in ihrem persönlichen Umfeld betrachten, sehr unterschiedliche Positionen deutlich. Auf der einen Seite beurteilen die Befragten die eigene Situation nicht als die eines Außenseiters. So beschreibt Karl seine Situation folgendermaßen: *„Nein, ich war nie ausgegrenzt, im Gegenteil. Ich bin so wie ich bin, ich verstell' mich auch nicht. Was soll ich mich verstellen, nur weil ich 'nen Schwachpunkt hab, bin ich nicht – bin ich nicht minderwertiger wie andere auch.“*³⁹⁵. Dabei bezeichnet er sein persönliches Umfeld als immer noch okay und behauptet von sich, *„Ich hab mehr Bekannte, ich bin sozial aufgeschlossen, ich war immer sozial aufgeschlossen. Ich war kein Einzelkind, keiner der im Heim allein, die Leute da haben gewusst, ich bin da willkommen, die haben mich vermisst.“*³⁹⁶ Anonym stellt fest, dass er *„schon integriert“* sei, und bezeichnet die Rechtschreibschwäche dabei als sein Manko³⁹⁷.

³⁹⁴ Vgl. Anhang: A: S. 138, Zeile 585ff.

³⁹⁵ Anhang: K: S. 146, Zeile 191-193.

³⁹⁶ Anhang: K: S. 145, Zeile 185-187.

³⁹⁷ Vgl. Anhang: A: S. 132, Zeile 288-290.

Auch Horst hat sich nicht eingeschränkt gefühlt³⁹⁸ und bezieht diese Aussage sowohl auf sein früheres Leben in Worms als auch auf ganz alltägliche Lebenssituationen. *„Ich mein', in Worms war das halt so, dass ich da einfach -- in dem Viertel durchgekommen bin. Ich mein', ich hab bei uns mich ausgekannt, wo ich hin muss, aber wenn ich in 'ne fremde Stadt gegangen bin, da hab ich mich langsam heran getappt.“*³⁹⁹ Auf der anderen Seite geben aber Erich, Gerhard und auch Thorsten eine ganz andere Sichtweise wider. So berichtet Gerhard bspw. *„Ich war eher zurückgezogen, ja, eher zurückgezogen. Also, ich würde behaupten, dass jeder, wo das Problem mit dem Rechtschreiben hat, sehr, sehr zurückgezogen lebt. Auch – auch ---- (räuspert sich) Freundeskreis mäßig – zurückgezogen lebt. Er hat dann nicht so einen großen Freundeskreis, es sei denn die haben auch das Problem.“*⁴⁰⁰ Außerdem kann er sich heute noch an Situationen als Junggeselle erinnern, *„wo ich dann im Sessel gesessen habe, und dann ganz alleine war – depressiv –abgekapselt eigentlich – eigentlich total abgekapselt gelebt, ich war nie in der Disco oder so. Und ---- hab mir da schon Gedanken d'rüber gemacht, dass ich nicht schreiben kann.“*⁴⁰¹ Von diesen Erfahrungen weiß auch Erich zu berichten, denn obwohl er bei seinen Eltern gelebt hat, war er früher *„nen ganz anderer Mensch – vereinsamt, oder Einsiedler oder wie man sagt“*⁴⁰².

Betrachtet man nun im zweiten Schritt diejenigen beschriebenen Situationen, in denen sich die Befragten über konkrete Erfahrungen äußern in denen sie sich nicht dazugehörig oder aber ausgegrenzt gefühlt haben, ist folgendes auffällig. Sowohl diejenigen, die ihre damalige Situation nicht als die eines Außenseiters bezeichnen, als auch diejenigen der Befragten, die dieses durchaus so empfanden, erwähnen persönliche Erlebnisse und Momente, in denen sie sich ausgeschlossen gefühlt haben. Das deutet darauf hin, dass das Gefühl des nicht Dazugehörens nicht nur damit verbunden ist, ob die Betroffenen nun Freunde haben und über ein gutes soziales Umfeld verfügen, in dem sie integriert sind oder eben nicht. Vielmehr ist das Empfinden ein Außenseiter zu sein auch dadurch bestimmt, dass sich die Betroffenen selber aus dem gesellschaftlichen Leben zurückziehen, weil sie nicht oder nicht

³⁹⁸ Vgl. Anhang: H: S. 211, Zeile 218-226.

³⁹⁹ Anhang: H: S. 212, Zeile 258-265.

⁴⁰⁰ Anhang: G: S. 183, Zeile 1158-1162.

⁴⁰¹ Anhang: G: S. 185, Zeile 1257-1260.

⁴⁰² Anhang: E: S. 204, Zeile 771-772.

richtig lesen und schreiben können. So geraten Analphabeten in Situationen in denen sie sich selber als Außenseiter wahrnehmen, allerdings nicht als solche von der Außenwelt wahrgenommen werden. Aussagen zu dieser Erfahrung lassen sich bei allen Befragten erkennen. So berichtet auch Karl, der sich nach eigenen Angaben nicht als Außenseiter bezeichnet hat, von solchen Erfahrungen. *„Wenn man, so wie ich, viele Freunde hat, wo fast alle einen Beruf haben, und man ist irgendwann nur der Außenseiter, oder was die so erzähle, oder lesen dann irgendwo eine Zeitschrift, und unterhalten sich über das Thema und du kannst nicht mitreden, oder über die Nachrichten, das ist blöd. Und ich hab' immer, irgendwo bist du immer ausgegrenzt, das stimmt auch, wenn man nicht lesen kann, ist man immer ausgegrenzt. Soviel kann man gar nicht aufnehmen, was es da zu lesen, oder soviel – man muss schon immer mitlesen um mitreden zu können.“*⁴⁰³ Auch für Gerhard ist der Aspekt sich nicht über Massenmedien wie die Bild-Zeitung informieren zu können um mitreden zu können, ausschlaggebend für das Gefühl, dass man sich *„abkapselt von der Gesellschaft.“*⁴⁰⁴ Nach Erich kann ein Analphabet nicht richtig teilnehmen am Leben, *„Weil vieles- in der modernen Zeit, voraussetzt dass man lesen und schreiben kann. Egal, was man macht, wenn man sich ummelden will, oder wenn man 'ne Wohnung sucht, es gibt soviel Sachen – wo man dann nicht machen kann. Oder früher – das war für mich also auch schwer, wo ich zwanzig, fünfundzwanzig war, da waren wir beim Onkel, da haben die Kinder auch Spiele gemacht, wo man dann aufschreiben oder lesen gemusst hat und ich hab' dann immer nicht mitmachen können. Das war dann schon – und heute fällt es mir noch schwer, aber es geht schon eher, gell.“*⁴⁰⁵ Horst empfindet die Benachteiligung vor allem in beruflicher Hinsicht, in der er sehr deutlich zwischen seinen eigenen persönlichen Möglichkeiten und denen seiner Mitmenschen unterscheidet. *„Ja. Ich mein ich hab nur gesagt, habe ich ja vorhin schon gesagt, -- ich bin nicht so gut in lesen und schreiben – und die können alles. Und für mich war das so auf die Art auch der Punkt, ich bin halt der, der wo alles annehmen muss – was ich krieg, aber – ich hab ja keine Ansprüche – so. Wie ich da rausgekommen bin von der Schule, da wurde mir von --- da habe ich überlegt, was will ich gerne machen - Friseur will ich lernen –oder Straßenkehrer. [...] Und ich*

⁴⁰³ Anhang: K: S. 149, Zeile 337-343.

⁴⁰⁴ Anhang: G: S. 184, Zeile 1216.

⁴⁰⁵ Anhang: E: S. 198, Zeile 508-515.

habe halt die Jobs, alles Mögliche gemacht – ich war halt irgendwo 'nen Außenseiter.“⁴⁰⁶ Gerade der berufliche Aspekt scheint eine wichtige Rolle zu spielen. So nimmt Anonym selber an, dass er eine Menge Chancen in seinem Leben verpasst hat, weil er nicht richtig lesen und schreiben konnte. *„Also, auch beruflich wäre ich viel weiter gekommen, weil für mich ist, beruflich weiterzukommen auch, --- das Problem, dass ich auflieg. Ich hätte Vermessungstechnik lernen können, da habe ich gesagt, ne will ich nicht machen.*“⁴⁰⁷ Es handelt sich um ganz alltägliche Situationen in denen Analphabeten aufgrund ihres Mankos nicht wie selbstverständlich teilnehmen können. Die Betroffenen berichten allerdings auch von der Erfahrung, dass, je besser man lesen und schreiben kann, *„umso mehr – integriert man sich in die Gesellschaft.*“⁴⁰⁸

7.2.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews mit Analphabeten

Bereits in den Experten-Interviews sind erste Hinweise darauf zu erkennen, welche Rolle die Meinung der Umwelt auf das Selbstbild der betroffenen Analphabeten hat. Genau diese Annahmen der Experten verdichten sich sehr deutlich in den Gesprächen mit den betroffenen Analphabeten selbst. In den Aussagen der Befragten und den einzelnen Darstellungen von alltäglichen Lebenssituationen jedes einzelnen Befragten, wird das Bewusstsein für Normen sehr deutlich. Die Betroffenen wissen sehr genau, dass man nicht der Norm entspricht, wenn man nicht lesen und schreiben kann. Dieses Wissen um Normen und die (vermeintlich) negative Meinung der Umwelt, wenn man ihnen nicht entspricht oder entsprechen kann, führt dann letztendlich zu den vielfältigsten Verdeckungsstrategien, um eben auch der „Norm zu entsprechen“. Neben wirklich realen negativen Erlebnissen mit der Umwelt hinsichtlich der Veröffentlichung des Problems Analphabetismus, ist ein wesentlich größerer Antrieb zur Verdeckung des persönlichen Schwachpunkts die bereits erwähnte vermeintlich negative Meinung der Umwelt. Dabei handelt es sich rein um die Szenarien, die sich im Kopf der Betroffenen abspielen. „Hat der oder die mitbekommen, dass ich das nicht kann? Geht er jetzt zu Anderen und erzählt das

⁴⁰⁶ Anhang: H: S. 215-216, Zeile 422-432.

⁴⁰⁷ Anhang: A: S. 133, Zeile 367-370.

⁴⁰⁸ Anhang: G: S. 184, Zeile 1201.

weiter? Lachen die hinter meinem Rücken über mich?“ Die Gedanken der befragten Analphabeten kreisten immer um dieselbe Thematik. Wenn ein Außenstehender von meinem Problem erfährt, hat er was in der Hand gegen mich, dann kennt er meine Schwäche und kann mich fertigmachen, außerdem hält er mich dumm und behindert. Das alltägliche Leben ist geprägt von der Angst vor Entdeckung und Situationen, die peinlich werden könnten. Nicht selten wird eine tiefe Scham empfunden über das eigene Unvermögen. Von diesen Gedanken und Überlegungen bekommt die Umwelt derweil natürlich nichts mit. In der Regel weiß ja auch niemand etwas über die Problematik, von einzelnen Vertrauenspersonen aus der Familie wie Mutter oder Frau einmal abgesehen. Für die Mitmenschen tritt der betroffene Analphabet dementsprechend auch nicht in der Rolle eines Analphabeten auf, sondern ist ganz einfach der Freund oder Ehemann oder Arbeitskollege mit dem man nach Feierabend noch ein Bier trinken geht. Erinnert man sich an dieser Stelle nochmals an beschriebene Situationen wie „Immer wenn wir mit Freunden etwas gespielt haben, habe ich immer gesagt, nein, ich habe keine Lust.“ oder „Ich konnte nie mitreden, weil ich ja keine Zeitung lesen konnte.“, dann stehen auf der einen Seite die Mitmenschen, die keine Ahnung haben vom Problem des Anderen, und den Betroffenen selbst als Teil ihres Freundeskreises ganz klar akzeptieren und integrieren. Auf der anderen Seite steht der Analphabet, der zwar auch wahrnimmt, dass er sozial eingebunden ist, sich aber trotzdem als Außenseiter betrachtet, was aus den Interviews sehr deutlich hervorgeht. Weil er eben nicht wie alle Anderen alles selbstverständlich tun kann, was mit Lesen und Schreiben zutun hat. Er zieht sich jedes Mal freiwillig zurück, wenn Situationen entstehen könnten, die für ihn „brenzlig“ sind. Auch im beruflichen Umfeld. Dem zu Folge kann die Umwelt zwar in solchen Momenten Feststellungen machen, wie „Ah, der Spielverderber, oder der hat wohl keine Meinung zu dem Thema, sonst würde er sich dazu äußern!“ Als ein Außenseiter würde aber beispielsweise ein betroffener Analphabet in seinem privaten Umfeld nicht tituiert werden, so sieht sich der Betroffene eben nur selbst. Daher kann man an dieser Stelle auch von einer verdeckten Außenseiter-Position sprechen. Wird nun die Problematik eines Analphabeten bekannt, so überwiegen in den Aussagen der betroffenen ehemaligen Analphabeten eher die positiven Erfahrungen. Sie berichten davon, dass Ihnen geholfen wurde und sie heutzutage ein wesentlich

besseres und positiveres Leben führen würden. Über so manche Reaktion ihres Umfelds, privat wie beruflich, auf ihr Outing waren sie dabei überrascht. Auch dies wieder ein Zeichen dafür, dass die Meinung, und vor allem die vorgestellte Meinung der anderen und der Umwelt als ein sehr bestimmender Faktor zu nennen sind.

Zieht man an dieser Stelle nochmals NOELLE-NEUMANN'S Überlegungen zu Außenseitern der Gesellschaft heran, so lässt sich zu Personen wie Analphabeten sagen, dass sie sehr wohl die Meinung der anderen, also der Umwelt fürchten. Sie möchten dazugehören und entwickeln hierzu nur alle erdenklichen Strategien, um eben genau der Norm zu entsprechen. Sie können dabei allerdings auf unterschiedliche Art als Außenseiter bezeichnet werden. So kann die Situation entstehen, dass sie nach einem Outing wirklich gemieden oder als dumm tituiert werden. Darüber hinaus ergibt sich aber die Position des verdeckten Außenseiters. Denn in vielen Fällen weiß eben niemand von dem Problem der Betroffenen. Sie können nicht wählen gehen oder sind arbeitslos, sie kündigen, weil ihnen ein besserer Job angeboten wird, und sie sich der neuen Aufgabe nicht gewachsen fühlen, und kein Vorgesetzter hinterfragt diese Entscheidung. Sie leben zurückgezogen, weil sie in Gesellschaft immer Angst haben, lesen und schreiben zu müssen. Von all dem weiß die Umwelt, oder die Mitmenschen in der Regel aber nichts. Und werden andere Randgruppen wirklich bewusst zu Außenseitern gemacht, indem man für Ausländer beispielsweise ganz bestimmte Wohngebiete vorsieht, und sie damit ein Stück weit abschiebt, ist diese offene Stigmatisierung in der Form bei Analphabeten nicht gegeben. Sie hingegen erfahren die Benachteiligungen in der Schule und im Beruf, weil sie nicht richtig lesen und schreiben können. Analphabeten kämpfen stärker mit den Vorurteilen faul oder dumm zu sein, und werden aufgrund dieser Vorurteile abgestempelt.

8. Vergleich von Bevölkerungsbefragung zu Interviews mit Betroffenen

In den vorherigen Kapiteln konnte sehr deutlich hervorgehoben werden, dass das Selbstbild von Analphabeten stark geprägt ist von der Meinung der Umwelt, die von den Betroffenen selbst tendenziell eher negativ eingeschätzt wird. Zieht man an dieser Stelle die Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung in Mainz heran, kann die Einschätzung der Analphabeten, dass die Meinung der Umwelt besonders negativ ist jedoch nicht ohne weiteres bestätigt werden. Es gibt zwar auch Äußerungen dazu, dass Analphabeten selber Schuld sind an ihrem Problem und sie entsprechend zu wenig gegen ihr Problem tun. Die Lebenssituation der Betroffenen schätzen die befragten Mainzer jedoch sehr realistisch ein. Dabei haben die Befragten durchaus ein Bewusstsein für die oft sehr schwierigen Lebensumstände von Analphabeten und deren benachteiligte Situation in der Gesellschaft. So bezeichnet ein Großteil der Befragten die Menschen mit Lese- und Rechtschreibproblemen auch nicht als dumm. Auch scheinen sich die Mainzer darüber bewusst zu sein, was für ein einsames Leben Analphabeten aufgrund ihres Problems unter Umständen führen. Die Befürchtungen von Betroffenen, die sowohl in den vorliegenden Interviews als auch in der Literatur immer wieder nachzulesen sind, scheinen sich somit nicht vollends bestätigen zu können. Damit kommt auch hier der Ansatz zum Tragen, dass die Gedanken und Vorstellungen der betroffenen Analphabeten einen großen Einfluss darauf haben, wie sie ihre Umwelt wahrnehmen bzw. einschätzen. Und dass zudem die Vorstellung über die Meinungen oder Reaktionen der Umwelt oftmals negativer gelagert ist, als die reale Reaktion der Anderen in Wirklichkeit wäre.

Ein interessantes Ergebnis ist zudem, dass die Betroffenen selbst davon ausgehen, dass es eher Menschen mit höherer Bildung sind, die sich mit der Thematik Analphabetismus beschäftigen und differenzierter darüber nachdenken. Den Personen mit einer einfachen Bildung trauen sie die differenzierte Herangehensweise an die Problematik hingegen nicht zu. Im Gegenteil sie bezeichnen die Menschen, die Analphabeten als dumm oder blöd bezeichnen, selber als dumm und als Personen die es nicht besser wissen, weil sie nicht so intelligent sind. Genau diese Meinung der befragten Analphabeten lässt sich auch in den Ergebnissen der Mainzer Bevölkerungsbefragung erkennen. Zunächst ist es erstaunlich, dass ein relativ hoher Anteil derjenigen, die über eine hohe Bildung verfügen, persönlichen Kontakt zu

Analphabeten besitzt. Darüber hinaus antworten diese Personen aber auch wesentlich differenzierter, als dieses die Befragten mit einer einfachen Bildung tun. Die erste Gruppe erweist ein wesentlich größeres Problembewusstsein, wohingegen die zweite Gruppe eher die Meinung vermittelt, „Wer nicht lesen und schreiben kann, ist selber Schuld.“ An dieser Stelle scheint sich der Eindruck der befragten Analphabeten zu bestätigen.

9. Schlussbetrachtung und Ausblick

Betrachtet man die letztendlichen Ergebnisse dieser Arbeit, die sich sowohl aus den Experten-Interviews und den Gesprächen mit den Analphabeten selbst, als auch aus der Bevölkerungsbefragung in Mainz ergeben, so wird die Relevanz der Thematik des „Außenseiters in der Gesellschaft“ sehr deutlich. Unbestreitbar ist hier der Einfluss der Meinung der anderen, die öffentliche Meinung. Denn sie ist, wie gezeigt werden konnte, mehr oder weniger maßgeblich verantwortlich für das Selbstbild jedes Einzelnen. Am Beispiel der interviewten ehemaligen Analphabeten wird das sehr deutlich. In ihren Aussagen lässt sich eine Vielzahl von Beispielen finden, die ein ausgeprägtes Normbewusstsein und Bewusstsein für Öffentlichkeit verdeutlichen. Darüber hinaus wurde besonders deutlich, dass die Betroffenen zwar im Laufe der Zeit weniger auf die vermeintlich Meinung der Umwelt Acht geben, ganz befreien können sie sich jedoch davon nicht. Das entspricht der Natur des eingangs beschriebenen „quasistatistischen Organs“ des Menschen. Denn obwohl die Befragten mittlerweile relativ offen mit ihrem Problem umgehen, schildert doch jeder von ihnen auch Situationen in denen man sich einfach nur anpassen möchte, um nicht aufzufallen. Gerade Personen die andere Eigenschaften aufweisen als ihre Mitmenschen, wie eben Analphabeten, haben ein sehr ausgeprägtes Gespür für die Meinung der Umwelt. Sie leben mit Hilfe unterschiedlichster Verdeckungsstrategien, weil sie nicht als Außenseiter in der Gesellschaft leben wollen, sondern im Gegenteil, ihnen das Dazugehören sehr wichtig ist. Wie sich das im Einzelnen im täglichen Leben niederschlägt, konnte anhand der Interviews verdeutlicht werden. Das besonders ausgebildete Bewusstsein für Normen hilft den Betroffenen auch, sich im Alltag zu schützen. Einmal vor real negativen Reaktionen der Umwelt, und zweitens, wie im Verlauf der Gespräche deutlich wurde, besonders auch vor den rein

gedanklich vorgestellten negativen Reaktionen der Mitmenschen. Wie bereits in vorhergehenden Kapiteln näher erläutert, stellen sie sich häufig negative Reaktionen oder Einstellungen der Umwelt in bestimmten Situationen vor, wissen jedoch nicht exakt, ob die Mitmenschen in der Realität wirklich so negativ reagieren würde, wenn sich ein betroffener Analphabet outen würde. Damit bleiben natürlich ohne Zweifel auf der einen Seite die real negativ erlebten Reaktionen der Umwelt, von denen alle Befragten berichten. Auf der anderen Seite spielt sich aber ein Großteil der „vorgestellten Meinung der anderen“ nur hypothetisch im Kopf der betroffenen Analphabeten ab. Alle Befragten berichten davon, dass das Gefühl anders zu sein oder nicht dazuzugehören zwar mit den Jahren abnimmt, vor allem auch durch den Kursbesuch, dass sie es aber niemals ablegen werden. Das lässt darauf schließen, dass Menschen mit einem Stigma, wie etwa dem Nicht-Lesen und Nicht-Schreiben-Können, zwar etwas gegen dieses Stigma tun können und somit versuchen so zu sein wie die Umwelt erwartet, dass sie aber das Gefühl des Andersseins nicht wirklich überwinden können.

Wie die Untersuchung des Interview-Materials ergeben hat, haben Analphabeten eine Außenseiterrolle in der Gesellschaft inne. Dabei ist diese Rolle allerdings eher mit der eines verdeckten Außenseiters zu vergleichen. Denn die Betroffenen ziehen sich in zahlreichen Situationen des Alltags freiwillig aus dem gesellschaftlichen Leben zurück, nur um nicht entdeckt zu werden oder halten sich im Freundeskreis verstärkt zurück, wenn es etwa um gemeinschaftliche Aktivitäten oder Unternehmungen geht. In diesen Fällen machen sie sich selbst zu Außenseitern, indem sie sich systematisch selber ausschließen. Von der Umwelt hingegen weiß niemand von dem Problem. Die Befragten geben allerdings an, dass sie nach dem Outing vorwiegend positive Erfahrungen erlebt hätten. Durch das Erlernen von Lesen und Schreiben bezeichnen sie ihr heutiges Leben als wesentlich selbstbestimmter im Vergleich zu früher.

Dass sich der Begriff Außenseiter unterschiedlich auffassen lässt, könnte zudem durch eine weitere Magisterarbeit verdeutlicht werden, die auch am Institut für Publizistik in Mainz geschrieben wird. Diese Untersuchung beschäftigt sich mit der Thematik von Sinti und Roma und erforscht dabei auch die Lebenssituation dieser Randgruppe in der Gesellschaft. Die Autorin kann an dieser Stelle derzeit allerdings

nur die Vermutung anstellen, dass die Ergebnisse der Arbeit über Sinti und Roma einen anderen Ansatz zum Begriff Außenseiter ergeben könnten, als etwa die vorliegende Arbeit. Ein späterer Vergleich beider Arbeiten könnte weitere interessante Aspekte zur Thematik hervorbringen.

Erinnern wir uns an dieser Stelle noch einmal an NOELLE-NEUMANNs Überlegungen zu Außenseitern und der möglichen Überwindung von Isolationsfurcht (Kapitel 3.5.2.), so kommt ein weiterer Ansatz zum Außenseiterbegriff hinzu. Dieser bezieht sich auf diejenigen Personen, die man als Außenseiter bezeichnen würde, da sie nicht den allgemeinen Normvorstellungen der Gesellschaft entsprechen, vor allem in der Kunst und in der Mode, die aber diese Andersartigkeit geradezu forcieren. Isolationsfurcht ist bei ihnen hingegen nicht zu erkennen. Somit gibt es die Menschen, die die Angst vor Isolation scheinbar überwunden haben, der Großteil der Gesellschaft kann aber genau dies nicht. In der Regel kann sich ein Mensch eben nicht von der Angst vor Isolation und damit vor dem Ausschluss aus der Gesellschaft, befreien. Hieraus ergibt sich, dass es noch weiterer Untersuchungen zur Thematik von Randgruppen und Außenseitern bedarf, vor allem auch vor dem Hintergrund des Einflusses von öffentlicher Meinung auf diese Gruppen. Die vorliegende Arbeit kann als ein Beitrag betrachtet werden, die Außenseiterposition einer Randgruppe unter verschiedenen Aspekten zu untersuchen.

In Bezug auf die in Deutschland lebenden Analphabeten kann dieses Wissen vor allem hilfreich sein, um die Betroffenen in Zukunft mit Hilfsangeboten noch besser zu erreichen. Mit Hilfe der geführten Interviews konnte besonders dargelegt werden, wie wichtig es ist, sich persönlich mit den Betroffenen und ihrem Problem zu befassen. Ohne eine nähere Auseinandersetzung mit der alltäglichen Lebenssituation und der Rolle von Analphabeten in der Gesellschaft, wird erstens nicht deutlich, welches negative Selbstbild diese Menschen oftmals haben, und zweitens werden jegliche Hilfsangebote fehlschlagen. Denn wenn nicht bekannt ist, in welchem Maße sich Betroffene selber isolieren und aus der Gemeinschaft zurückziehen, können sie auch nicht angesprochen werden. Neben fortführenden Untersuchungen zur Thematik von Außenseitern in der Gesellschaft auf der einen Seite, ist aber die Aufklärung zur Problematik Analphabetismus auf der anderen Seite eine weitere wichtige Aufgabe. In dieser Arbeit konnte mit der durchgeführten

Bevölkerungsumfrage in Mainz nur ein erster Eindruck über mögliche Einstellungen oder Meinungen der Mainzer dargestellt werden. Interessanter wäre vielmehr solch eine Umfrage im größeren Umfang auszuführen, um repräsentativere Zahlen zu bekommen. Diese könnten dann unter anderem zu einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit zur Aufklärung über Analphabetismus herangezogen werden. Denn bereits in der Mainzer Umfrage wurde deutlich, dass sich die jüngeren Befragten doch eher uninteressiert an der Problematik zeigten. Zudem wurde das Problem oftmals eher mit Ausländern und älteren Menschen in Verbindung gebracht. Dass aber genau dies nicht der Fall ist, zeigt sowohl die Praxis, als auch das Material der vorliegenden Untersuchung.

Zuvor wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die rein gedankliche Vorstellung der Analphabeten über die vermeintlich negative Meinung der Außenwelt einen immensen Einfluss auf das eigenen Handeln und das Selbstbild hat. Diese negative Meinung konnte in dem Maße durch die Bevölkerungsmeinung in Mainz nicht belegt werden. Um es betroffenen Analphabeten also noch stärker zu erleichtern, ihre Ängste und vorgefertigten negativen Meinungen über die Meinung der Umwelt abzulegen, um sich Hilfe zu suchen, müsste man den Analphabeten auch das Gefühl vermitteln, dass es keine Schande ist, nicht lesen und schreiben zu können. Ein offener Umgang mit dieser Problematik in der Gesellschaft allgemein würde auch den Analphabeten das Outing erleichtern. Nur so kann man diese Menschen von ihrer teilweise selbstgewählten Isolation und zurückgezogenen Lebensweise befreien und ihnen ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Diese Erfahrungen lassen sich auch in den vorliegenden Interviews nachlesen. Das heißt aber gleichzeitig auch, dass sich jeder Einzelne ein Stück weit vom eigenen Schubladendenken lösen muss. Denn natürlich ist es einfacher zu sagen, dass jemand selber Schuld daran ist nicht lesen und schreiben zu können, als sich mit der eigentlichen Frage zu beschäftigen, warum die Person es nicht richtig oder gar nicht gelernt hat.

Die Autorin beschäftigte sich über Monate hinweg mit der Thematik öffentlicher Meinung und Analphabetismus und kam, neben den eigentlichen Untersuchungsergebnissen, immer wieder an einen zentralen Punkt, nämlich der Chancengleichheit in Deutschland. Ein jeder der sich mit Problematiken im

Bildungswesen befasst, mag sich mehr oder weniger an diesem Punkt reiben. Gerade aber die persönlichen Gespräche mit den Betroffenen sind der ausschlaggebende Grund, warum die Verfasserin an dieser Stelle zumindest kurz darauf eingehen möchte. Geradezu ironisch klang die Diskussion über Eliteuniversitäten während die Autorin tiefere Einblicke in die Problematik des Analphabetismus in Deutschland bekam, und mehr über Fördermöglichkeiten und diesbezügliche Gelder vom Staat erfuhr. Und darüber, dass das Kursangebot mehr oder weniger von den Volkshochschulen in Deutschland aufgefangen wird, und nicht etwa staatlich organisiert wird. Betrachtet man die Aussagen der sechs Befragten in dieser Ausarbeitung, so hätten sie alle eine wesentlich bessere Schullaufbahn erlebt, wäre der Staat in der Lage gewesen zu kompensieren, was das Elternhaus nicht leisten konnte. Sehr schnell stößt man im Zuge der Diskussion dabei auf folgendes Argument: Der Staat oder die Gesellschaft kann nicht alles auffangen, was die Eltern nicht leisten können bzw. wollen. Wo bleibt hier die Eigenverantwortung? Das ist soweit nicht abzustreiten, trotzdem muss bedacht werden, dass die Menschen, die aus welchen Gründen auch immer, nicht lesen und schreiben gelernt haben, die keinen Schulabschluss besitzen und in den wenigsten Fällen Arbeit finden, auch eine große finanzielle Belastung für einen Staat bedeuten können. Denkt man dann an die jährlich 80.000 Schüler die die Hauptschulen ohne Schulabschluss verlassen und damit keinerlei Perspektiven entgegen sehen, kann man sich die Folgen relativ einfach ausmalen. Gerade die Interviews mit den betroffenen Analphabeten haben gezeigt, dass sie Lernen und Arbeiten wollten wie andere Menschen auch, aber nicht die Unterstützung und die Chancen hatten, wie Gleichaltrige mit einem anderen sozialen Hintergrund. Genau hier muss auch zukünftig noch stärker angesetzt werden, um jedem, der es möchte, eine Chance auf ein selbstbestimmtes und vor allem auch selbstständiges Leben zu geben. Als ein Schritt in die richtige Richtung können daher auch die zugesagten Fördermittel vom Bundesministerium für Bildung und Forschung angesehen werden. Mit dem Förderschwerpunkt "Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene" hat das Ministerium über fünf Jahre hinweg über 30 Millionen Euro zugesagt, um Projekte zu unterstützen. Dabei soll es sich um vier neue große Forschungsverbundprojekte zur Förderung handeln, die noch in diesem aus einer Vielzahl von Bewerbungen

ausgewählt werden. Welche Projekte letztendlich von der finanziellen Förderung profitieren werden, bleibt abzuwarten. Nicht zuletzt aufgrund des persönlichen Kontakts zu den Betroffenen selbst kann die Autorin nur wünschen, dass die Mittel so eingesetzt werden, dass die Betroffenen davon profitieren.

Literaturverzeichnis

ALLPORT, Gordon W.: Persönlichkeit: Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Übertragen und herausgegeben von Helmut von Bracken. Zweite Auflage. Meisenheim/Glan: Verlag Anton Hain 1959. S. 31. Titel der Originalausgabe: Personality, a psychological interpretation. New York: Henry Holt and Company 1949.

ASCH, Solomon E.: Effects of Group Pressure upon the Modification and Distortion of Judgments. In: Cartwright, Dorwin; Zander, Alvin: Group Dynamics. Research and Theory. New York, Evanston, London: Harper & Row, Publishers 1968, S. 189-200.

BASTIAN, Hannelore; Manger, Guido; Waldmann, Doris: Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine themenorientierte Dokumentation. bmp Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband 1987.

BERGER, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Auflage. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2004. Originaltitel: The Social Construction of Reality. New York: Doubleday 1966.

BEREKOVEN, Ludwig; Eckert, Werner; Ellenrieder, Peter: Marktforschung – Methodische Grundlagen und praktische Anwendung. Neunte, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler 2001.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie. Stuttgart: Kohlhammer 1946.

BÖRNER, Anne: Sprachbewusstheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang 1994.

BRAATZ, Kurt: Die öffentliche Meinung in Nietzsches Zeitkritik, 1983. unveröff. Magisterarbeit.

BREMER, Ingrid: Eine Minderheit mit Zukunft: Analphabeten in der Bundesrepublik. In: Institut für Pädagogik und Gesellschaft (Hrsg.): Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnosen in Pädagogik und Gesellschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora. (Winter 1988/89)=4.

BUSS, Arnold H.: Self-consciousness and Social Anxiety. San Francisco: Freeman 1980.

BUTLER, Dorothy; Clay, Marie: Reading begins at home. Preparing children for reading before they go to school. Auckland 1979

CHILDS, Harwood L.: Public opinion: nature, formation, and role. Princeton, New Jersey, u.a.: D. Van Nostrand Company, Inc. 1965.

DILLING, H.; Mombour, W.; Schmidt, M. H.: Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Huber Verlag 1991.

DAHRENDORF, Ralf: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag 1960.

DELHEES, Karl H.: Soziale Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.

DEPPERMAN, Arnulf: Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske + Budrich 1999.

DÖBERT, Marion; Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hrsg: Bundesverband Alphabetisierung e.V. Stuttgart: Klett 2000.

DÖBERT-NAUERT, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertungen von Interviews mit Teilnehmern an der VHS Bielefeld. Hrsg. Von PAS/DVV e.V. Bonn, Frankfurt a. M. 1985.

DÖBERT, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. URL: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Doebert-Schriftsprachunkundigkeit.pdf>. Besucht am 09.06.06 um 16:47 Uhr.

DÖBERT, Marion: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreiblerner, (unveröff.), Bielefeld 1994.

DRECOLL, Frank: Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank/ Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg 1981.

DURKHEIM, Emil: Sociology and Philosophy, mit einer Einleitung von Peritiany, J. G., 1953.

ECKERT, Werner: Zur öffentlichen Meinung bei Machiavelli – Mensch, Masse und die Macht der Meinung, 1985, unveröff. Magisterarbeit.

EGLOFF, Birte: Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus". URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf. Besucht am 23.05.2006 um 11:54 Uhr.

EHLING; Bettina, Müller, Horst-M.; Oswald, Marie-Louise: Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. BMBW-Werkstattberichte 32, Bonn 1981.

EICHER, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena 1997.

FIEBIG, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina: Ergebnisse der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten). Hrsg. von APOLL. Bonn, 18. Juni 2003, S. 4. URL: <http://www.apoll-online.de/studien.html>, besucht am 13.06.06 um 11:30 Uhr.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth: Alfabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Integration von Beraten und Lehren. In: Hochstrasser, Franz (Hrsg.): „Ich habe keine Bücher“ Legasthenie und Analphabetismus in Theorie und Praxis. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik Luzern 1988.

FÜSSENICH, Iris: Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1995.

FÜSSENICH, Iris; Gläß, Bernhard: Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierungsarbeit. Erwachsene sollen Lesen und Schreiben lernen. In: Horn, Wolfgang; Paukens, Hans (Hrsg.): Alphabetisierung – Schriftsprache – Medien, Ismaning: 1985, S. 48-56.

GERBER, Christine: Der Begriff der öffentlichen Meinung im Werk Rousseaus, 1975, unveröff. Magisterarbeit.

GIESE, Heinz W.: Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Studie für die UNESCO. Oldenburg: Universität Oldenburg 1986, S. 6.

GOFFINET, Sylvie-Anne; van Damme, Dirk: Functional Illiteracy in Belgium. UNESCO Institute for Education/ King Baudouin Foundation [= UIE Studies on Functional Illiteracy in Industrialized Countries 6a]. Hamburg Brussels 1990.

GOFFMANN, Erving: Stigma. Notes on the management of spoiled identity. New York: Jason Aronson 1974.

GOFFMANN, Erving: The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday 1959.

GOODE, W. J.; Hatt, P. K.: Die Einzelfallstudie. 1956. In: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln, Berlin 1956, S. 299-313.

GRAY, William Scott: The teaching of reading and writing: an international survey. Enlarged edition with a supplementary chapter by Ralph Staiger. In: UNESCO (Hrsg.) Monographs on fundamental education X, 2. edition, Paris 1969. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>, besucht am 24.06.06 um 20:25 Uhr. (Original: Gray, William Scott: L'Enseignement de la lecture et de l'écriture: étude générale. Monographies sur l'éducation de base X, 1. impression, UNESCO Paris 1956). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135141fo.pdf>, besucht am 24.06.06 um 20:27).

GRISSEMANN, Hans: Bestimmungs- und Abgrenzungsprobleme des funktionalen Analphabetismus. In: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Tagungsband „Funktionaler Analphabetismus: Fakten – Zahlen – Strategien“. Bern, 24. September 1986.

GRISSEMANN, Heinz: Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber 1984.

HABERMAS, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag 1962.

HALLEMANN, Michael: Peinlichkeit. Ein Ansatz zur Operationalisierung von Isolationsfurcht im sozialpsychologischen Konzept öffentlicher Meinung. Dissertation an der Universität Mainz. Hamburg 1990.

HARTING, Ulla (Hrsg.): Menschen ohne Schrift. Was tun? Dokumentation der Fachtagung anlässlich des Weltalphabetisierungsjahres 1990 am 14./15. September 1990 in Bonn-Bad Godesberg. W&M-Materialien. Marl: Adolf-Grimme-Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. 1991.

HARTING, Ulla (Hrsg.): Schrift-los. 10 Jahre Alphabetisierung. Dokumentation der ExpertInnentagung 1988. Marl: Adolf-Grimme-Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. 1988.

HARTMANN, Nicolai (Hrsg.): Systematische Philosophie. Stuttgart: Kohlhammer 1942.

HEIDEGGER, Martin: Sein und Zeit. 19. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2006. Originalausgabe von 1927.

HEINZ, Eva-Renate: Die Entwicklung der schulischen Lese-Rechtschreibschwäche zu funktionalem Analphabetismus. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 26, S. 103-128.

HÖRSCHGENS-FÜSSENICH, Willi: Prävention von Analphabetismus beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1995, S. 20-27.

HOPF, Christel: Qualitative Interviews in Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995, S. 177-182.

HUBERTUS, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland – Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1998.

HUBERTUS, Peter: Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. Bremen 1991.

HUBERTUS, Peter: Analphabetismus und Alphabetisierung – und die Schulpsychologie. In: Dunkel, Lothar; Enders, Christine; Hanckel, Christoph (Hrsg.): Schule – Entwicklung – Psychologie. Schulentwicklungspsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH 1997.

HUBERTUS, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus. Lengwill am Bodensee: Libelle Verlag 1995.

HURRELMANN, Bettina, et al: Leseklima in der Familie. Eine Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern. In: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus. Lengwill am Bodensee: Libelle Verlag 1995.

HURRELMANN, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand et al: Leseklima in der Familie. Lesesozialisierungen Bd. 1. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993.

IRLE, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie. Dr. C. J. Hogrefe 1975.

JACKOB, Nikolaus G. E.: Öffentliche Meinung in Leben und Werk von Marcus Tullius Cicero, 2001, unveröff. Magisterarbeit.

JUNG, Carl Gustav: Psychologische Betrachtungen. Eine Auslese aus den Schriften von C.G. Jung. Zusammengestellt und herausgegeben von Jolan Jacobi. Zürich: Rascher Verlag 1945.

JUSTL, Stefan: Platon und die öffentliche Meinung: die soziale Natur des Menschen im Lichte historischer Quellenforschung, 2000, unveröff. Magisterarbeit.

KAINZ, Jana: Funktionaler Analphabetismus im Medienzeitalter. Ursachen und Folgen: Die Bedeutung der Medien. Stuttgart: Edition 451 1998.

KAISERLICH STATISTISCHES AMT (Hrsg.): Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reichs. 21. Jahrgang 1912. Die Schulbildung der im Ersatzjahr 1911 in das Heer und in die Marine eingestellten Rekruten. Berlin: Verlag von Puttkammer und Mühlbrecht. Buchhandlung für Staats- und Rechtswissenschaft 1912, S. IV 246-247.

KAISERLICH STATISTISCHES AMT (Hrsg.): Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reichs. 22. Jahrgang 1913. Die Schulbildung der im Ersatzjahr 1912 in das Heer und in die Marine eingestellten Rekruten. Berlin: Verlag von Puttkammer und Mühlbrecht. Buchhandlung für Staats- und Rechtswissenschaft 1913.

KALBE, Wolfgang: Scham – Komponenten, Determinanten, Dimensionen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, u.a.: Peter Lang 2003.

KAPPELER, Manfred; Holzkamp, Klaus; Holzkamp-Osterkamp, Ute: Psychologische Therapie und politisches Handeln. Frankfurt a. M.: Campus Verlag 1977.

KAZIS, Cornelia (Hrsg.): Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel: Lenos 1991.

KEPPLINGER, Hans Mathias: Probleme der Begriffsbildung in den Sozialwissenschaften. Begriff und Gegenstand Öffentlicher Meinung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1977), 1, S. 233-260.

KERPAL, Marianne: Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. Diplomarbeit, VHS Hagen 1999. URL: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Kerpapal.pdf>, besucht am 18.07.06 um 13:53 Uhr.

KLINGMÜLLER, Bernhard: Heilpädagogik zwischen Akzeptanz und Abgrenzung. In: EFH Bochum (Hrsg.): Jahresringe. Bochum, 1996.

Kretschmann, Rudolf; Lindner-Achenbach, Susanne; Puffahrt, Andrea, et al: Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer 1990.

LAMNEK, Siegfried, Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken, 3., korrigierte Auflage, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion 1995.

LAMP, Erich: Öffentlichkeit als Bewusstsein in der alttestamentarischen Lebensordnung, 1983, unveröff. Magisterarbeit.

LEEMANN AMBROZ, Käthi: Alphabetisierungskurse – Legasthenietherapie für Erwachsene? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, VHN 59. München: Ernst Reinhardt 1990.

LEHMANN, Rainer H.: Qualifikationsdefizite in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Einige Befunde des International Adult Literacy Survey. In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph: Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett 1999.

LERSCH, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. München: Johann Ambrosius Barth 1964.

LOCKE, John: Über den menschlichen Verstand. 2. Buch. Übersetzung von Carl Winkler. Berlin: Akademie-Verlag 1962. Originaltitel: An essay concerning human understanding. 1690.

LUHMANN, Niklas: Öffentliche Meinung. In: Politische Vierteljahresschrift 11 (1970), 1, S. 2-28.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995.

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1993.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005, S. 468-475.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; et al. (Hrsg): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995, S. 209-248.

MEAD, George Herbert: Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von Anselm Strauss. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976. Original von 1969 von Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied am Rhein und Berlin.

MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1968. Original 1934 by the University of Chicago Press.

MERTON, Robert K.: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Herausgegeben und eingeleitet von Volker Meja und Nico Stehr. Berlin, New York: Walter de

Gruyter 1995. Originaltitel: Social theory and social structure. New York: Free Press 1949.

NAMGALIES, Lisa; Heling, Barbara; Schwänke, Ulf: Stiefkinder des Bildungssystems. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH 1990.

NATTER, Tobias G.: Über die Grenzen des Ausstellbaren. In: Natter, Tobias G.; Hollein, Max (Hrsg.): Die nackte Wahrheit. Klimt, Schiele, Kokoschka und andere Skandale. München, Berlin, London, New York: Prestel 2005.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth; Köcher, Renate (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002. München: K. G. Saur 2002.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth: Die soziale Natur des Menschen. Freiburg, München: Verlag Karl Alber 2002.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth; Schulz, Winfried; Wilke, Jürgen (Hrsg.): Fischer Lexikon – Publizistik Massenkommunikation. Sechste Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2000.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth: Öffentliche Meinung. Die Entdeckung der Schweigespirale. Erweiterte Ausgabe, 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Ullstein 1996.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth: Die Schweigespirale, öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. Frankfurt a. M.: Ullstein 1982.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth: Öffentlichkeit als Bedrohung. Beiträge zur empirischen Kommunikationsforschung. Hrsg. Jürgen Wilke. Freiburg, München: Verlag Karl Alber 1977.

OECD & STATISTICS CANADA: Literacy, Economy and Society, Results on the First International Adult Literacy Survey. Paris/Ottawa 1995.

OSWALD, Marie-Luise; Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta 1982.

O.V.: Homepage von Vivienne Westwood, Geschichtlicher Abriss. URL: <http://www.viviennewestwood.com/flash.php>, besucht am 04.07.06 um 14:53 Uhr.

O.V.: zu Beziehungs-Analphabetismus: <http://www.canacakis.de/seiten/index.jsp?seite=67>. Besucht am 28.01.2007 um 20:31 Uhr.

O.V. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Schulpflicht>, besucht am 22.05.2006 um 13:28 Uhr.

PEEK, Rainer: Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur International Adult Literacy Survey. In: Alfa-Rundbrief 32/1996. S. 28.

PEHL, Klaus; Reitz, Gerhard: Volkshochschul-Statistik. 43. Folge, Arbeitsjahr 2004. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 2005, S. 28. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_04.pdf, besucht am 13.06.06 um 12:36 Uhr.

PETERSEN, Bendt: Special literacy activities in the Danish armed forces. In: Prospects. Vol. 17 1987 No. 2, S. 252.

PLESSNER, Helmuth: Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung. Rede anlässlich der Übernahme des Rektorats der Universität Göttingen am 7. Mai 1960. Göttingen 1960.

RAFFEL, Michael: Öffentliche Meinung bei Michel de Montaigne, 1982, unveröffentlichte Magisterarbeit.

ROMBERG, Susanne: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993.

SANDHAAS, Bernd (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen – Organisationen – Verbände. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 1990.

SCHLENKER, Barry R.; Leary, Mark R.: Social anxiety and self-presentation: A conceptual model. Psychological Bulletin 92. (1982). S. 641-669.

SCHNELL, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag 1989.

SCHLUTZ, E.: Alphabetisierung. Zur Zielgruppe, zum methodischen Vorgehen und zum kulturellen Kontext. In: Bildung und Erziehung 36. 1983.

SCHOECK, Helmut: Der Neid. München, Wien: Herbig 1980.

SCHWARTZ, Brigitte: Analphabetismus aus der Sicht der öffentlichen Meinung und der Schweizer Presse. In: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Tagungsband „Funktionaler Analphabetismus: Fakten – Zahlen – Strategien“. Bern, 24. September 1986

SELIGMAN, Martin E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. 5. korrigierte Auflage, erweitert um Franz Petermann: Neue Konzepte. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1986.

SELTING, Margret, et al: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT).
URL: <http://www.fbils.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat.pdf>, S. 31,
besucht am 06.03.2007 um 00:14 Uhr.

SIMMEL, Georg: Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft. 3., unveränderte Auflage. Sammlung Göschen Band 1101. Berlin: Walter de Gruyter & Co. 1970.

STAGL, Gitta (Hrsg.): Literatur – Lektüre – Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1991.

STANAT, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; et al.: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf, S. 13, besucht am 25.06.06 um 16:57.

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab4.php>, besucht am 26.06.06 um 12:23 Uhr.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Datenreport 2004 – Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Zweite, aktualisierte Auflage. Auszug aus Teil 2. Bundeszentrale für Politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/files/UEIDNL.pdf>, besucht am 27.07.06 um 16:55 Uhr.

STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistik zu Bildung, Wissenschaft, Kultur. Allgemein bildende Schulen, Absolventen/ Abgänger und Absolventinnen/ Abgängerinnen des Schuljahrs 2003/04 nach Abschlussarten. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php>, besucht am 12.06.2006 um 14:24 Uhr.

STAUFFACHER, Verena: Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. HPS-Reihe 3. Luzern: Edition SZH/ SPC 1992.

STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 319-331.

TISCHER, Angelika: Der Begriff „Öffentliche Meinung“ bei Tocqueville, 1979, unveröff. Magisterarbeit.

TÖNNIES, Ferdinand: Kritik der öffentlichen Meinung. Berlin: Springer 1922.

TRÖSTER, Monika: Situationsanalyse. In: Meisel, Klaus (Hrsg.)/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Alphabetisierung/ Elementarbildung. Stand und Perspektiven [=DIE: Materialien für Erwachsenenbildung 7]. Frankfurt a. M. 1996.

UNESCO General Conference, 20th Session, Paris 1978. In: UNESCOs standard setting instruments. Zitiert nach: Bhola, H. S.: Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives. UNESCO Paris 1995. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101856Eb.pdf>. Besucht am 25.06.06. um 14:26 Uhr.

WALTER, Hellmuth.: Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. München, Basel: E. Reinhard 1978.

WARNKE, Andreas; Hemminger, Uwe; Roth, Ellen; et al: Legasthenie – Leitfaden für die Praxis. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag 2002.

WITZEL, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: 1982.

ZWEIG, Stefan: Begegnungen mit Büchern. Aufsätze und Einleitungen aus den Jahren 1902-1939. Hrsg: Knut Beck. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1983.

Schriftliche Versicherung
(gemäß §15 (5) Ordnung für die Magisterprüfung der Fachbereiche
02, 05, 07, 09 und 10 vom 11. Oktober 1999,
in der jeweils gültigen Fassung)

Hiermit versichere ich, Tatjana Basche, dass ich die Magisterhausarbeit selbständig, ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen wurden, sind unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht oder in gleicher oder anderer Form an irgendeiner Stelle als Prüfungsleistung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift