

Analphabetismus im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit bei Deutschen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland

Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaften

Betreuerin: Frau Dr. Susanne Winnerling

FernUniversität Hagen

Lehrgebiet: Interkulturelle Erziehungswissenschaften

Erstellt von:

Andrea Bögelein

Sickersdorf 11

91567 Herrieden

Matrikelnummer: 5883091

Fächerkombination: Erziehungswissenschaften / Sozialen Verhaltenswissenschaften

Vorgelegt am:

Inhalt

Einleitung

1. Definition und Definitionsprobleme von Analphabetismus	4
2. Funktionaler Analphabetismus	7
2.1. Wer ist von funktionalem Analphabetismus betroffen?	7
2.2. Probleme funktionaler Analphabeten	8
2.3. Welche Gründe gibt es für das Entstehen von Analphabetismus?	10
2.4. Motive funktionaler Analphabeten zum Erlernen von Lesen und Schreiben	15
2.5. Der Alphabetisierungskurs	16
3. Grundzüge des deutschen Schulsystems	17
3.1. Besonderheiten in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund	20
4. Forschungsergebnisse	22
4.1. Studien zu Lesekompetenz	23
4.1.1. IGLU - Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung	23
4.1.2. PISA – Programm for International Student Assesment	24
4.1.2.1. PISA – Studie in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund	28
4.1.3. Lesesozialisation: Leseklima in der Familie	29
4.2. Forschung zu Analphabetismus	31
4.2.1. IALS – International Literacy Survey	31
4.2.2. LuTA – Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten	33
4.2.3. Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“	35
5. Alphabetisierungsarbeit in Deutschland	36
6. Zielgruppe: Erwachsene mit Deutsch als Muttersprache	40
7. Zielgruppe: Erwachsene mit Migrationshintergrund	41
7.1. Besondere Situation beim Spracherwerb von Migranten	43
7.2. Angebote zum Spracherwerb an Migranten	45
7.2.1. Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung: Alpha – Kurs	46
8. Präventionsmöglichkeiten von Analphabetismus	49
8.1. Family Literacy	52
9. Auswirkungen des Analphabetismus	55
9.1. Volkswirtschaftliche Kosten durch Analphabetismus	56

10. Soziale Ungleichheit	57
10.1. Theorien der sozialen Ungleichheit	59
10.2. Überblick über verschiedene Theorien	60
10.3. Theorie von Pierre Bourdieu	61
10.3.1. Die Habitus­theorie	62
10.3.2. Die Feldtheorie	63
10.3.3. Die Kapitalausstattung	64
10.3.4. Der soziale Raum	66
10.4. Anwendung der Theorien PIERRE BOURDIEUS auf die Problematik des Analphabetismus bei Erwachsenen mit Deutsch als Muttersprache	67
10.4.1. Kulturelles Kapital und soziale Ungleichheit	67
10.4.2. Ökonomisches Kapital und soziale Ungleichheit	69
10.4.3. Soziales Kapital und soziale Ungleichheit	70
10.4.4. Symbolisches Kapital und soziale Ungleichheit	70
10.4.5. Erworbene Habitusformen und soziale Ungleichheit	70
10.4.6. Unterschiedliche Lebensstile und soziale Ungleichheit	71
10.5. Anwendung der Theorie PIERRE BOURDIEUS auf die Problematik des Analphabetismus bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund	72
10.5.1. Kulturelles Kapital und soziale Ungleichheit	73
10.5.2. Ökonomisches Kapital und soziale Ungleichheit	75
10.5.3. Soziales Kapital und soziale Ungleichheit	75
10.5.4. Symbolisches Kapital und soziale Ungleichheit	76
10.5.5. Erworbene Habitusformen und soziale Ungleichheit	76
10.5.6. Unterschiedliche Lebensstile und soziale Ungleichheit	78
11. Ausblick / Zusammenfassung	79
Literaturverzeichnis	

Einleitung

„Es ist ein Paradoxon der besonderen Art: In dem Land, das so stolz auf Goethe, Schiller und Luther ist, steigt nach Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. die Zahl der funktionalen Analphabeten, die kaum lesen und schreiben können. Dies sind nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch gebürtige Deutsche, die zwar ihren Namen oder einzelne Wörter erkennen können, den Inhalt des Textes aber nicht verstehen.“ (Wensierski, 2007).

Lange Zeit ging man davon aus, dass Analphabetismus ein Phänomen darstellt, das man nur in Entwicklungsländern der Dritten Welt antrifft. Dies änderte sich Ende der 1970er Jahre. Man wurde darauf aufmerksam, dass „zwar die allgemeine Schulpflicht durchgesetzt ist, aber trotzdem nicht alle Menschen lesen und Schreiben können.“ (KAMPER, 1990, S.9). Analphabeten hat es in der Bundesrepublik Deutschland schon immer gegeben. Analphabetismus ist in unserer Gesellschaft noch weitgehend ein Tabuthema, es wird öffentlich kaum thematisiert.

Im ersten Teil der Arbeit soll zunächst der Begriff „Analphabetismus“ definiert werden um dann ausgehend von funktionalen Analphabeten, die Entstehungsbedingungen darzulegen, die Betroffenen kurz zu charakterisieren und ihre Probleme in Alltag und Beruf zu schildern. Weiter möchte ich die Motive der funktionalen Analphabeten beschreiben, die sie dazu bringen Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter doch noch Lesen und Schreiben zu lernen. Für das Entstehen des funktionalen Analphabetismus ist das Schulsystem mit verantwortlich und soll deshalb in seinen Grundzügen erläutert werden, auch hinsichtlich seiner Besonderheit in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund. Um die Problematik noch eindrücklicher erklären zu können sollen Forschungsergebnisse zu Lesekompetenz im Allgemeinen und zu Analphabetismus im Speziellen vorgestellt werden. Ein weiteres Augenmerk richtet diese Arbeit auf die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland mit den Zielgruppen „Deutsche funktionale Analphabeten“ und „Erwachsene Analphabeten mit Migrationshintergrund“. Die Zielgruppen werden vorgestellt und ihre Besonderheiten in Bezug auf Spracherwerb und Alphabetisierungsarbeit dargelegt werden. Weiterhin werden Präventionsmöglichkeiten vorgestellt, die ein Entstehen von funktionalem Analphabetismus vermeiden helfen sollen.

Soziale Ungleichheit wirkt sich fördernd auf Analphabetismus aus. In einem zweiten Teil wird funktionaler Analphabetismus als ein Phänomen der sozialen Ungleichheit eingeführt und Theorien zu dieser Problematik vorgestellt. Im weiteren wird auf die Theoriekomponenten Kapital, Habitus und Lebensstil von Pierre Bourdieu zurückgegriffen. Sowohl bei Erwachsenen mit deutscher Muttersprache, als auch bei Erwachsenen mit Migra-

tionshintergrund werden die Beziehungen zwischen den Kapitalarten, dem Habitus und dem Lebensstil zu sozialer Ungleichheit näher untersucht und im Hinblick auf diese Zielgruppen analysiert.

1. Definition und Definitionsprobleme von Analphabetismus

SCHAUB / ZENKE (2000) bezeichnen als Analphabeten einen Menschen, der keine oder nur mangelhafte Kenntnisse und Fähigkeiten im Lesen und Schreiben besitzt.

Für den Begriff Analphabetismus (engl. Illiteracy) gibt es keine einheitliche und allgemeingültige Definition. Als Grundlage kann aber die in der Literatur übliche Unterscheidung zwischen primärem, sekundärem und funktionalem Analphabetismus dienen. Von primärem oder natürlichem Analphabetismus spricht man, wenn eine Person keine Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat. In dieser Gruppe kann man sich Menschen vorstellen, die in ihrer Kindheit keine Gelegenheit hatten eine Schule zu besuchen (z.B. schlecht ausgebautes oder nicht vorhandenes Bildungssystem, Benachteiligung aufgrund des Geschlechts etc.). Diese Form des Analphabetismus trifft man vorwiegend in Entwicklungsländern an, man wird durch Migration zunehmend aber auch in Industrieländern damit konfrontiert.

Unter sekundären Analphabeten hat man zu verstehen, dass diese Personen einmal in der Schule lesen und schreiben gelernt haben, dies aber im Laufe ihres Lebens wieder verlernt haben und mit diesem Verlernen unterschreiten sie die gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards. Der sekundäre Analphabetismus ist eine Sonderform des funktionalen Analphabetismus.

Funktionaler Analphabetismus – der Begriff wurde erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts eingeführt - liegt dann vor, wenn „nun die vorhandenen Fähigkeiten niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse.“ (HUBERTUS, 2002, S.4). Eine allgemein verbreitete Definition von funktionalem Analphabetismus stammt von DERCOLL (1981, zit. nach DÖBERT, HUBERTUS, 2000, S.21).

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderung an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.“

HUBERTUS geht davon aus, dass jemand funktional alphabetisiert ist, der auf dem Niveau der 3. Klasse Grundschule Lesen und Schreiben beherrscht. Funktionale Analphabeten haben

ihre Schulpflicht erfüllt, sie kennen meist die Buchstaben, können sie aber im Zusammenhang nicht erlesen. DÖBERT-NAUERT (1985) macht deutlich, dass funktionale Analphabeten Menschen sind, die nicht in der Lage sind Schriftsprache für sich zu nutzen, weil sie diese gar nicht oder nur unzureichend beherrschen. Außerdem können die erworbenen Schriftsprachkompetenzen nicht in ein Handeln im Alltag mit einbezogen werden. KRAMER (1993) weist darauf hin, dass der Maßstab für die Bestimmung von Analphabetismus unterschiedlich sein muss, je nach dem in welcher Umgebung die Person lebt und handelt. Hier sind durchaus regional sehr ausgeprägte Unterschiede zu verzeichnen. PEEK (1995) ergänzt hierzu, dass nicht Tests entscheiden wer funktionaler Analphabet ist, sondern die gesellschaftlichen Anforderungen. Auch der Bundesverband Alphabetisierung e.V. betont den relativen Charakter des funktionalen Analphabetismus. „Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad der Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird.“ (TRÖSTER 1996, S.12). Die Grenze zwischen funktionalen Analphabeten und den ausreichend alphabetisierten Menschen kann nur in Bezug auf eine bestimmte Gesellschaft hin gezogen werden. Die Anforderungen, denen sich Menschen gegenüber sehen, haben sich in den letzten Jahren qualitativ gewandelt, sie sind anspruchsvoller geworden. In Bezug auf Lesen und Schreiben stellt die Ausbreitung von Computern und des Internet ganz andere Anforderungen an den Leser und Schreiber als früher. Tastenschreiben hat das Schreiben mit der Hand zurückgedrängt, man muss mehr quer lesen, selektiver vorgehen, aber trotzdem den Überblick behalten. „Wenn sich die Anforderungen in Bezug auf die Schriftsprachbeherrschung innerhalb weniger Jahrzehnte erhöhen, kann es passieren, dass jemand zu Beginn seiner Berufstätigkeit zwar noch über ausreichende Fähigkeiten verfügt, die schriftsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen. Aber schließlich reichen die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr aus.“ (DÖBERT, HUBERTUS, 2000, S.22). HUBERTUS (2000) unterscheidet zudem Lese-Analphabeten und Schreib-Analphabeten. Man kann davon ausgehen, dass die Zahl der funktionalen Lese-Analphabeten geringer ist, Schreib-Analphabeten verfügen über eine geringe Lesekompetenz, die in zahlreichen Anforderungssituationen ausreichend ist. Sie haben vor allem ein Problem mit dem Schreiben, denn sie können ihre rudimentären Kenntnisse nicht ohne negative Konsequenzen anwenden.

2. Funktionaler Analphabetismus

Es gibt Menschen, die eher von funktionalem Analphabetismus betroffen sind als andere. Diese Personen haben durch ihre mangelhafte Lese- und Schreibfähigkeit mit vielfältigen Problemen in all ihren Lebensbereichen zu kämpfen. Um Analphabetismus und sein Entstehen zu erklären, darf man aber nicht den Fehler machen und nur nach dem *einem* Grund suchen, sondern man kann von einem Bündel der unterschiedlichsten Entstehungsgründe ausgehen. Entschließen sich funktionale Analphabeten zum Erlernen von Lesen und Schreiben, tun sie dies zwar aus den unterschiedlichsten Gründen, aber immer in der Hoffnung „Unabhängigkeit in allen Bereichen des Lebens (...) (OSWALD, MÜLLER, 1982, S.81) zu erlangen.

2.1. Wer ist von funktionalem Analphabetismus betroffen ?

Die UNESCO schätzt für die Bundesrepublik Deutschland einen Analphabetenanteil an der Bevölkerung von 0,75 % – 3%, hierbei ausgeschlossen sind geistig und körperlich behinderte Menschen sowie ausländische Mitbürger. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. geht von einer Kerngruppe von ca. 4 Millionen deutschen funktionalen Analphabeten aus, das sind ca. 6,3% aller Erwachsener in Deutschland (vgl. HUBERTUS, 2002), weist aber gleichzeitig darauf hin, dass diese Zahl auf Schätzungen beruht, weil harte Daten nicht ermittelbar sind. Es gestaltet sich als ziemlich schwierig Aussagen zu machen, wie groß die Zahl der funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland tatsächlich ist. HUBERTUS (2002) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Definitionsproblem besteht, wann ein Mensch genug lesen und schreiben kann, bzw. wann genug Kenntnisse vorhanden sind, den Alltag zu meistern. Einen Test, der dies feststellen könnte, würden aber gerade diese Menschen verweigern. Deshalb muss entschieden werden, ob für eine Statistik nur vollständige Analphabeten gezählt werden und die funktionalen Analphabeten als Dunkelziffer durch das Raster fallen, oder ob diese mit erfasst werden sollen. Das Ergebnis wird außerdem beeinflusst durch die Art der Datenerhebung. Bei einer Telefonumfrage werden die Wenigsten zugeben funktionale Analphabeten zu sein. Wie die Daten erhoben werden ist bei einem, für den Betroffenen so sensiblen Thema, zentral wichtig. Als gesichert können allerdings die Teilnehmerzahlen aus den Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen der Volkshochschulen gelten. Mit einem Anteil von 80% bis 90% sind die Volkshochschulen die Hauptanbieter in diesem Bereich. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. zählt 2.639 Kursangebote an Volkshochschulen im Jahr 2004. Diese Kurse sind jedoch regional sehr unterschiedlich verteilt. Während in

Niedersachsen für ca. 8 Mio. Einwohner 640 Kurse angeboten werden, kommen in Bayern auf ca. 12 Mio. Menschen nur geschätzte 35 Kurse. Hier liegen nicht einmal konkrete Daten vor, sondern müssen vom Bayerischen VHS-Verband geschätzt werden. (vgl. HUBERTUS, 2005, S. 39).

Geht man von den Teilnehmern dieser Kurse aus, kann man einen Grobüberblick über die Zusammensetzung der Betroffenen geben. Derzeit lernen an Volkshochschulen in Deutschland ca. 25.000 Menschen Lesen und Schreiben. Man beachte hier die große Differenz zu den geschätzten 4 Mio. Analphabeten. Es gibt also eine hohe Dunkelziffer. Mit ca. 57% sind unter den Lernern mehr Männer als Frauen in den Kursen zu finden. In der Altersgruppe kann man sie zwischen Anfang 30 und Ende 40 einordnen. Der „Durchschnittsteilnehmer“ (vgl. LINDE, 2001) in Alphabetisierungskursen ist männlich, Mitte 30, arbeitslos und hat die Schule nach der 7. oder 8. Klasse ohne Abschluss verlassen.

Zu den Bevölkerungsgruppen, die Schwierigkeiten mit hochgradig schriftlich vermittelter Umwelt haben, gehören neben Migranten, eben auch Menschen mit deutscher Muttersprache, die nicht ausreichend lesen und schreiben können. Hier ist v.a. an Personen zu denken, die in sozialen Brennpunkten wohnen, in kommunaler und familiärer Armut, die in ihrer schulischen Versorgung sowohl quantitativ als auch qualitativ unterversorgt sind, nur eine unzureichend qualifizierte, öffentliche Kindererziehung erlangen können und die sozialen Schichten angehören, die ohne schriftsprachliche Tradition aufwachsen. (vgl. KAMPER, 1990).

2.2. Probleme funktionaler Analphabeten

Wir leben in der Bundesrepublik Deutschland in einer Bildungsgesellschaft. Die Zeit die wir im Bildungssystem verbringen wird immer länger, der absolvierte Fächerkanon immer umfangreicher, die Bildungsabschlüsse die wir erwerben werden immer höher. In diesem Bildungswettbewerb gibt es Gewinner und Verlierer. SOLGE und POWELL (2006) trennen die deutsche Gesellschaft nach einer Spaltungslinie Gebildet – Ungebildet. Sie definieren Bildungsarmut als ein Bildungsniveau, das in einer gegebenen Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben ist. „Heute werden ein mittlerer Schulabschluss sowie eine abgeschlossene berufliche oder akademische Bildung gesellschaftlich erwartet und als obligatorischer Standard für den Arbeitsmarktzugang betrachtet.“ (ebd., S.176). Weiterhin gelten „Ungleichheiten im Zugang zu Beschäftigung und zu unterschiedlich entlohnten Berufspositionen, sowie damit verbundenem Lebensstandard“ (ebd., S.176) solange als gerecht, wenn man diese Ungleichheiten auf individuelle Bildungsanstrengungen und Leistungsverausgabungen

zurückführen kann. Für die, die dem gesellschaftlichen Mindeststandard nun nicht genügen, hat sich der Zugang zu Erwerbsarbeit und dadurch zu gesellschaftlicher Teilhabe in den letzten 30 Jahren enorm verschlechtert. Die Gesellschaft hat sich aufgespalten, in jene, die den gesellschaftlichen Anforderungen genügen und jene, die ihnen nicht genügen. SOLGE und POWELL sehen das Problem, dass es sich im wesentlichen auf dem Arbeitsmarkt herauskristallisiert, welches Bildungsniveau sich als geeignet herausstellt. Die Vorbildung hat sich für alle Berufe nach oben verschoben, aufgrund von Verlagerung von Einfacharbeitsplätzen oder den Abbau von Arbeitsplätzen in der Industrie, aber auch der technologische Fortschritt und die verstärkte Nutzung von Informationstechnologien tragen dazu bei. „Die steigende Bedeutung von Bildung sowie die deutliche Zunahme der Bevölkerung hat eine veränderte, entwertete gesellschaftliche Stellung von Personen mit geringer Bildung hervorgerufen.“ (ebd., S. 188). Legt man nun den Fokus auf die Probleme, die speziell funktionale Analphabeten in einem Land wie der Bundesrepublik Deutschland haben, in dem soviel Wert auf Lesen und Schreiben als Kulturtechniken gelegt wird, kann man sich unschwer vorstellen wie vielfältig diese Problemen sich darstellen. Führt man sich vor Augen wie oft am Tag man etwas liest oder schreibt, kann man sich vielleicht annähernd vorstellen, wie oft Menschen an einem Tag in die Situation kommen lesen und schreiben zu müssen. Man liest morgens die Zeitung, muss auf dem Weg zur Arbeit Straßenschilder oder Buspläne lesen, auf der Arbeit muss man selbst an Arbeitsplätzen, die eine sehr geringe Qualifizierung voraussetzen, Notizen verfassen oder Listen abhaken. Man geht in ein Restaurant und kann die Speisekarte nicht lesen, hat man Kinder in der Schule tun sich noch problematischere Situationen auf. Es müssen Elternbriefe gelesen werden, Entschuldigungen geschrieben werden oder einfach am Elternabend eine Adressenliste verfasst werden. Funktionale Analphabeten können kein Theater- oder Kinoprogramm lesen, keine Fernsehzeitschrift, wenn sie auf eine Behörde müssen, stehen sich dauernd in der Gefahr, dass ihr Problem auffällt, weil dort eben viele Formulare auszufüllen sind. Die Orientierung in einer fremden Umgebung ist schwer, da sie Hinweisschilder oder Straßenschilder nicht lesen können. Sie sind immer im Nachteil, weil sie Verträge nicht gegenprüfen können usw. Diese Liste ließe sich noch beliebig verlängern, aber was damit dargestellt werden soll – nämlich einen kleinen Einblick in ein Leben als funktionaler Analphabet zu geben – wird klar. Menschen die nicht Lesen und Schreiben können stehen jeden Tag großen Problemen gegenüber, sie müssen sich oft in für sie unsicheren Situationen bewegen und verhalten. Das kann nicht ohne Folgen für diese Menschen bleiben. Im Laufe der Zeit stellen sich psychische aber auch soziale und ökonomische Auswirkungen ein. Häufige

psychopathologische Reaktionen wie depressive Verstimmungen, Depressionen oder aggressive oder autoaggressive Handlungsweisen sind die Folge. Die Betroffenen leiden unter Selbstwertproblemen. Funktionale Analphabeten stehen meist in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einer Bezugsperson, denn sie brauchen in vielen Bereichen des Lebens eine Vertrauensperson, die schriftliche Dinge für sie erledigt. Diese Abhängigkeit kann sich als Problem herausstellen, wenn die Bezugsperson das Vertrauen missbraucht und beispielsweise finanziellen Nutzen aus der Situation zieht, oder ihr Wissen ausnutzt um den Betroffenen zu dominieren. Durch ihre eingeschränkten Fähigkeiten erleben funktionale Analphabeten sozialen Rückzug oder Isolation von öffentlichen oder kulturellen Angeboten. Ökonomisch sind sie schlechter gestellt als Menschen die lesen und schreiben können, denn häufig beschränken sich ihre Berufsmöglichkeiten auf Hilfs- und Anlern Tätigkeiten, die im Zuge konjunkturellen Rückgangs als Erste wegfallen. Funktionale Analphabeten werden so oft zu schwer oder nicht vermittelbaren Arbeitslosen und müssen von öffentlichen Zuwendungen leben (vgl. HUBERTUS, 2002). Nach EHLING , MÜLLER, OSWALD (1981) können Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus in mehreren Teilbereichen festgestellt werden. Die Betroffenen haben eine geringe Motivation, weil sich ihre Perspektivenlosigkeit in Bezug auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten immer mehr verstärkt. Sie sind wenig belastbar, weil sie selbst und ihre Umwelt ihre Fähigkeiten falsch einschätzen. Außerdem weisen die funktionalen Analphabeten eine geringe Verhaltenssicherheit auf, die aus ihrer Unfähigkeit zur sozialen Orientierung entspringt.

2.3. Welche Gründe gibt es für das Entstehen von Analphabetismus ?

HUBERTUS (2002) nennt in einem Grobüberblick, über die Gründe für ein Entstehen des Analphabetismus, zum Einen objektive Gründe, wie häufige Krankheit des Schülers oder Seh- und Hörprobleme, zum Anderen Intelligenz- und Begabungsprobleme, gewichtiger aber sind Gründe, die in den Familien zu suchen sind und Gründe die sich aus dem Schulbesuch ergeben. Wenn nun bestimmte Faktoren aus diesen unterschiedlichen Bereichen zusammentreffen, kann es darin resultieren, dass funktionaler Analphabetismus entsteht. Herrscht in den Familien kommunikative, soziale oder finanzielle Armut, stammen die Kinder aus einem schriftfernen Elternhaus oder aus zerrütteten Familienverhältnissen, kann sich dies negativ auf den Lese- und Schreiberfolg der Kinder auswirken. Auch die Schule trägt ihren Teil zu einer Analphabetenkarriere bei. Hier wird zu wenig individuell auf den Schüler eingegangen, Defizite fallen viel zu spät auf. Lernt der Schüler in den ersten beiden Jahren seiner Schulzeit nicht angemessen Lesen und Schreiben ist es zu spät, denn das deutsche

Schulsystem ist hierfür nicht vorbereitet. (vgl. HUBERTUS, 2002). Ein anderer Ansatz nähert sich dem Problem des funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Betrachtung der Biographie von Betroffenen. DÖBERT-NAUERT (1985) geht diesen Weg und unterscheidet Bedingungen in der Vergangenheit und in der Gegenwart des Betroffenen, die die Entstehung von Analphabetismus begünstigen. Zu Gründen die in der Vergangenheit zu suchen sind, gehören neben der Dimension der Lebenswelterfahrung im Elternhaus auch die Erfahrungen die ein Kind in der Schule macht. Bedingungen in der Gegenwart, die Analphabetismus unterstützen, sind die Lebenswelterfahrung im Erwachsenenalter, Stigmatisierungsängste und die Entwicklung von Überlebensstrategien. (vgl. DÖBERT-NAUERT, 1985).

DÖBERT-NAUERT (1985) wertet Interviews aus, die von Kursleitern in der Alphabetisierung mit Teilnehmern ihrer Kurse geführt wurden und konnte so diese typischen Motive in der Lebenswelterfahrung von Analphabeten herausarbeiten.

Lebenswelterfahrung im Elternhaus / Heim

Zu den einprägendsten Erfahrungen, die ein Kind im Elternhaus / Heim machen kann, zählt wohl Vernachlässigung und Gleichgültigkeit. In Bezug auf Kinder, die später funktionale Analphabeten geworden sind, bedeutet dies, sie haben wenig Hilfe durch ihre Eltern / Bezugspersonen erfahren, die Situation in der Familie / im Heim war gekennzeichnet durch Gleichgültigkeit und Desinteresse. Die Kinder fühlten sich insgesamt ungeliebt, zurückgewiesen und würdelos behandelt. Dadurch entwickeln sie Inferioritätsgefühle, mangelndes Selbstwertgefühl und Unsicherheit. Eine weiter einprägende Erfahrung ist die Zerrüttung der Familie durch Scheidung, Tod oder die Einweisung des Kindes ins Heim, aber auch Misshandlung und Demütigung zählen hierzu. Ein anderer gewichtiger Faktor ist der Alkoholmissbrauch in den Familien. Ebenfalls sehr wichtig ist die erlebte Abwertung der Person. Die Kinder machen hier erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit (vgl. DÖBERT-NAUERT, 1985). Diese Diskriminierungserfahrungen können sich in Vorhaltungen von Misserfolgen und Versagen ebenso äußern wie in Unterstellungen fehlender Intelligenz oder in grundsätzlicher Ablehnung durch Geschwister oder Eltern / Bezugspersonen. Problematisch ist es auch, wenn die Kinder in eine Außenseiterrolle in der Familie hineinrutschen. Sie können dadurch zum Mittelpunkt von Beschimpfungen oder Demütigungen werden, welche sie dann in ihr Selbstbild mit übernehmen und sich, als von der Norm abweichend erleben und so erste prägende Eindrücke zu sammeln, wie es ist anders zu sein. Sozioökonomische Gründe wurden als nicht so

problematisch erlebt und von den Interviewten nicht in den Mittelpunkt gestellt – viel wichtiger sind die Interaktionsbeziehungen im Elternhaus und ihre Konflikthaftigkeit.

Lebenswelterfahrung in der Schule

Die Betroffenen haben ihre Schulzeit als negativ in Erinnerung. Sie vermissen die Hilfestellung von Eltern und Lehrer, wenn sie dem Unterrichtsinhalt nicht folgen können. Lehrer werden als Personen erlebt, die nicht helfen können oder wollen, die den Betroffenen Desinteresse entgegenbringen und den Schülern Unfähigkeit attestieren. Genau wie im Elternhaus erleben diese Kinder dann, dass sie mit ihren Problemen alleine gelassen werden, sie erfahren keine Unterstützung. Ihnen wird persönliche Unfähigkeit vorgeworfen, was sich wiederum negativ auf das eigene Selbstbild auswirkt. Ebenso wichtig wie die erlebte Diskriminierung durch die Lehrer sind die schlechten Erfahrungen mit Mitschülern, von denen sie gehänselt und unterdrückt werden. Als besonders einprägsames Erlebnis stellt sich die Überweisung an eine Sonderschule dar. Dies wird als Abwertung der eigenen Person wahrgenommen. Das Kind wird dadurch noch weiter in eine Außenseiterposition gedrängt. „Selbstachtung und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann so nur schwer ausgebildet werden.“ (DÖBERT-NAUERT, 1985). Als Reaktion auf solche Diskriminierungserfahrungen werden unter anderem Trotz, Aggression, Selbstzweifel, Verletztsein, Resignation, Scham und Rückzug aus unerträglichen Situationen geschildert. (OSWALD und MÜLLER, 1982) stellen ganz klar die Bedeutung des ersten Schuljahres für die spätere Entwicklung des Grundschülers heraus. In den ersten beiden Schuljahren ist der entscheidende Auslesefaktor die Lese- und Schreibleistung. Viele Pädagogen gehen davon aus, dass alle Kinder die gleichen Voraussetzungen in die Schule mitbringen, und setzen ein begrenztes Sprachverhalten des Schülers mit seiner Sprachkompetenz und diese mit mangelnder Intelligenz gleich.

Lebenswelterfahrung im Erwachsenenalter

Auch im Erwachsenenalter kommt es in bezug auf Lese- und Schreibunkundigkeit zu Diskriminierungserfahrungen. DÖBERT-NAUERT geht davon aus, dass „typische Erfahrungen der Vergangenheit im Erwachsenenalter nicht plötzlich enden, sondern ihre Fortsetzung bis in die Gegenwart hinein finden.“ (DÖBERT-NAUERT, 1985, S.66). Fast alle Befragten haben in ihrer derzeitigen Lebenssituation ähnlich diskriminierende Erfahrungen gemacht wie in der Vergangenheit. Sie werden als Normabweichler betrachtet, ausgelacht, gedemütigt oder sozial geächtet. Sie werden von Lebenschancen ausgeschlossen. DÖBERT-

NAUERT spricht in diesem Zusammenhang von Diskriminierungsketten. Wiederholt gemachte Erfahrungen von Abwertung und Missachtung der Betroffenen und ihre Missachtung führen zu einem Mangel an Selbstvertrauen und Vertrauen in das eigene Können. Hier nimmt sie an, dass dies zu Angst vor weiterer Diskriminierung führt. Das Selbsterleben der Betroffenen nimmt eine zentrale Stellung ein und hängt eng mit der Bedeutung zusammen, welche die Schriftsprache für die Personen hat. Es kristallisierten sich in den Interviews fünf Dimensionen heraus, die für die Betroffenen Wunsch oder Vorstellung von dem waren, was Lesen und Schreiben für sie bedeuten könnten. Alphabetisierung wird mit Unabhängigkeit, Teilhabe an Lebenschancen, Gleichstellung, Frei-Sein von Angst, Scham und Demütigung assoziiert.

Durch die Abhängigkeit von einem Delegationspartner, der die alltäglichen Dinge, die mit lesen und schreiben zu tun haben, für den funktionalen Analphabeten erledigt, kommt es bei den Betroffenen zu Angstgefühlen, die Vertrauensperson zu verlieren oder auch zur Last zu fallen. In einem Abhängigkeitsverhältnis zu stehen, ist verbunden mit Gefühlen der Unterlegenheit und Demütigung. Sich von der Abhängigkeit zu befreien, heißt aber Selbstachtung und Selbstvertrauen zu gewinnen. Hier hilft den Betroffenen nicht alleine das Erlernen von Lesen und Schreiben, denn die Gefühle haben sich über Jahre hinweg aufgebaut und es bedeutet eine große Überwindung die scheinbare Sicherheit der Abhängigkeit aufzugeben. Funktionale Analphabeten haben erfahren, dass sie durch ihre Unkundigkeit im Lesen und Schreiben von Dingen ausgeschlossen sind. Sie haben wenig Chancen auf beruflichen Aufstieg, sie sind von sozialer Kommunikation ausgeschlossen, ihre Lese- und Schreibunkundigkeit wird als Bildungsmangel gewertet, sie können ihre Freizeit nur eingeschränkt gestalten, sie können bestimmte Rollenerwartungen an sich nicht erfüllen (man denke z.B. an die Rolle der Mutter eines Grundschulkindes) und sie haben „ein Defizit an Situationen und Gelegenheiten, durch die sie soziale Anerkennung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten erleben können.“ (DÖBERT-NAUERT, 1985, S.88).

Gefühle der Unterlegenheit gegenüber Menschen die lesen und schreiben können finden sich bei allen Befragten. Sie haben Angst entdeckt zu werden und dadurch eine weitere Abwertung und Diskriminierung ihrer Person zu erfahren. Damit verbunden ist der Zweifel an den eigenen Kenntnissen und Fertigkeiten. „Die Lese-Schreibunkundigkeit wird trotz der Beschreibung der Entstehungsbedingungen im Elternhaus und Schule emotional als eine selbstverschuldete, in der Person begründete Schande erlebt.“ (DÖBERT-NAUERT, 1985, S.93). Mit dem Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen glauben die Betroffenen den anderen Lese- und Schreibkundigen gleichgestellt zu sein, und ihre Situation damit zu

verbessern. Frei-Sein von Angst und Demütigung war eine weitere Vorstellung der Betroffenen. Die vielfältigen Ängste, die funktionale Analphabeten plagen, reichen von der Angst der Enthüllung ihrer Unkenntnis und dem folgend Angst vor der Erniedrigung, wenn dies geschieht. Sie haben Angst ihren Delegationspartner zu verlieren, aber auch Angst vor sozialer Kontrolle. Besonders groß ist die Angst in schriftsprachlichen Anforderungssituationen und verhindert so einen unbelasteten Umgang mit Sprache und Schrift. „Das biographisch erworbene Selbstbild, die Identität als Analphabet, ist begleitet von Misstrauen gegenüber erworbenen schriftsprachlichen Fähigkeiten, Angst vor Abwertung und das mangelnde Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führen zu Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungssituationen, zur Delegation an andere, zur Passivität in schriftsprachlichen Situationen außerhalb von Schutzräumen.“ (DÖBERT-NAUERT, 1985, S.110)

Stigmatisierungsängste – Überlebensstrategien

Die Stigmatisierung von Analphabeten durch Außenstehende kann für die Betroffenen zu einem psychosozialen Problem werden. Sie verbergen ihre Lese- und Schreibdefizite vor der Außenwelt und halten dies für eine Täuschung der Mitmenschen. Sie befürchten bei einer Entdeckung ihres Mangels schwerwiegende Probleme und Sanktionen durch die Umwelt, was ihre Angst verstärkt, dass zusätzliche „negative Merkmale in Form von Charaktermängeln zugeschrieben werden, die aber gar nichts mit der instrumentellen Unfähigkeit der Beherrschung der Kulturtechniken zu tun haben.“ (OSWALD, MÜLLER, 1982, S.97).

OSWALD und MÜLLER (1982) stellen im Zusammenhang mit Strategien der Lebensbewältigung von Analphabeten vier Thesen auf. „Analphabeten gleichen ihr Defizit durch erhöhte Merkfähigkeit aus.“ (ebd., S.71). Zahlen und einzelne Buchstaben können z.B. als Orientierungshilfe dienen. Die Betroffenen erwerben viele Kenntnisse durch Zuhören und Beobachten, wobei erhöhte Aufmerksamkeit erforderlich ist. „Analphabeten haben einen Katalog von Ausreden, wenn sie etwas lesen oder schreiben sollen.“ (ebd., S.74). Interviews von OSWALD und MÜLLER zeigen eine große Kreativität der Analphabeten ihr Defizit zu verschleiern und Anforderungssituationen zu vermeiden. Gängige Strategien sind die der Täuschung und der Delegation. EGLOFF (1997) attestiert funktionalen Analphabeten eine gewisse Professionalität im Verbergen ihres Defizits. Mitmenschen werden getäuscht, die funktionalen Analphabeten können so den Anschein der Normalität bewahren. Sie geben z.B. vor schlecht zu sehen, oder sie hätten ihre Brille vergessen. Wenn sich schriftsprachliche Anforderungssituationen schon im Vorfeld zeigen, delegieren sie die Erledigung des Lesens und Schreibens an andere.

„Erwachsene Analphabeten sind in besonderem Maße von Behörden und Privatpersonen abhängig.“ (ebd., S.78). Die Strategie der Delegation ist eng gekoppelt mit der Abhängigkeit.

„Delegation und Täuschung sind funktional für das Bestreben, als Analphabet nicht erkannt zu werden. Sie sind aber dysfunktional für den Erwerb von Erfahrung in schriftsprachlichen Situationen, für das Bestreben nach Unabhängigkeit und selbständiger Nutzung von Schriftsprache. Sie sind vor allem dann dysfunktional, wenn bereits den Anforderungen entsprechende Kenntnisse vorhanden sind. Und sie sind insofern dysfunktional, als sie zur Beibehaltung des negativen Selbstimages gegenüber Schriftsprache beitragen.“ (DÖBERT-NAUERT, 1985, S.114)

„Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis.“ (OSWALD, MÜLLER, S.76). Dies wurde ebenfalls in Interviews bestätigt, gleichzeitig aber auch der Wunsch geäußert mehr in Vereinen oder in Parteien tätig sein zu wollen, durch die schlechte oder fehlende Lese- und Schreibfähigkeit aber davon ausgeschlossen zu sein.

Die Auswertung der Interviews bei EGLOFF ebenso wie bei OSWALD und MÜLLER hat gezeigt, dass im Laufe der Biographie der Betroffenen immer wieder Bedingungen auftreten, die den Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen erschweren, und bis in die Gegenwart hinein eine selbstverständliche Nutzung von Schrift nicht möglich werden lassen.

2.4. Motive funktionaler Analphabeten zum Erlernen von Lesen und Schreiben

Bis sich ein Erwachsener dazu durchringt seinen relativ sicheren Schutzraum zu verlassen und vor seinen Mitmenschen zuzugeben, dass er im Lesen und Schreiben unkundig oder schlecht ausgebildet ist, braucht es viel Zeit und der Betroffene muss gleichzeitig von Hilfsmöglichkeiten wissen, die für eine Verbesserung seiner Situation von Nutzen sind. Häufig ist es ein Schlüsselerlebnis, das die Betroffenen dazu bewegt aktiv zu werden. Solche Schlüsselerlebnisse können z.B. die akut anstehende Einschulung der eigenen Kinder sein, oder der Versuch durch Weiterbildungsmaßnahmen den eigenen Arbeitsplatz zu sichern. Weiterhin kann der Wunsch entstehen nicht mehr von jemand anderem abhängig zu sein, selber Zeitschriften lesen zu können oder der Drang nach Teilhabe am kulturellen oder politischen Leben. Die jeweiligen Lerninteressen der Analphabeten leiten sich nach OSWALD und MÜLLER (1982) von den erlebten Ohnmachts- und Angstgefühlen ab. Sie sind demnach abhängig von der täglich erlebten Situation, aber auch vom Alter oder der Möglichkeit beruflichen Aufstiegs. Zu den wichtigsten Lerninhalten zählen, neben Straßennamen, Dosenaufschriften oder Zeitungen lesen, auch die Fähigkeit Formulare

ausfüllen zu können oder Bücher zu lesen. Die Überwindung, die es kostet sich als funktionaler Analphabet zu offenbaren, sollte nicht unterschätzt werden. Auf einen sensiblen Umgang mit den Teilnehmern, insbesondere vor der Kursteilnahme (beispielsweise bei der Anmeldung) aber auch im Kursgeschehen selbst, muss vor allem von den Trägern und Unterrichtenden in der Alphabetisierung geachtet werden, um einen möglichen Lernerfolg schon von Beginn an nicht zu gefährden. Erwachsene Analphabeten dürfen auf keinen Fall beim Lernen in ihrem Selbstwertgefühl verletzt werden. Passiert dies, oder sehen sie keinen Fortschritt in ihren Bemühungen so brechen sie, wie OSWALD und MÜLLER (1982) darlegen, sehr wahrscheinlich den Unterricht ab. Die Betroffenen erwarten von ihren Lehrern, dass diese versuchen individuelle Schwierigkeiten und Defizite beim Lernen auszugleichen, aber auch auf Probleme von außerhalb des Unterrichts eingehen.

2.5. Der Alphabetisierungskurs

Im April 2000 wurden in Dakar, bei der Weltkonferenz „World Education Forum“, der UNESCO sechs Ziele für eine „Education for All“ beschlossen, die bis 2015 verwirklicht werden sollen. Eines dieser Ziele ist es, die Alphabetisierungsrate Erwachsener um 50% zu erhöhen und deren Zugang zu Grund- und Weiterbildung zu ermöglichen. In der Bundesrepublik Deutschland existiert kein nationaler Aktionsplan im Sinne der UNESCO, um diese Ziele durchzusetzen, aber es ergibt sich daraus auch bei uns die Verpflichtung vorhandene Bildungsangebote noch besser zur Prävention und für wirksamere Maßnahmen zur Erwachsenenbildung einzusetzen. (vgl. RÜCKERT, 1994)

Hieraus ergeben sich für die Alphabetisierungsarbeit einige Ansatzpunkte, die man beachten muss. Hat sich ein Analphabet einmal entschlossen sich in eine Bildungseinrichtung zu begeben, ist eine große Hürde genommen. Wichtig ist dem funktionalen Analphabeten zunächst einmal die Wahrung seiner Anonymität. Oftmals melden sich die Teilnehmer unter falschem Namen an, oder nehmen weite Wege zum Kurs in Kauf, damit sie niemand Bekanntem begegnen. In der Einrichtung sollte dann von speziell geschultem Personal auf die Ängste und Bedenken des zukünftigen Teilnehmers eingegangen werden. Ein persönliches Beratungsgespräch mit dem Kursleiter ist unbedingt nötig, zum einen um den bisherigen Kenntnisstand zu ermitteln, aber auch um die besondere Situation in der sich der Betroffene befindet besser einschätzen zu können. Wichtig ist auch im Verlauf des Kurses schrittweise das Vertrauen der Kursteilnehmer zu gewinnen. Dabei ist allerdings Vorsicht geboten, denn ein Lese- und Schreibkurs kann im vorgegebenen Rahmen keine umfassende psychosoziale Beratung bieten. Weiterhin ist von der Bildungseinrichtung darauf zu achten – im Rahmen

ihrer Möglichkeiten die Unterrichtsräume so zu gestalten, dass die Teilnehmer nicht an unangenehme oder belastende Situationen ihrer Schulzeit erinnert werden, sondern eine angenehme Lernatmosphäre vorfinden. Die Gruppen in der Alphabetisierungsarbeit sind klein zu halten, am günstigsten ist eine Teilnehmerzahl kleiner als acht. Die Realisation kleiner Gruppen hängt von der Höhe der Fördergelder ab, die eine Einrichtung erhält. Meist werden die Kurse über zwei mal zwei Unterrichtsstunden in der Woche angeboten, die Kurse sind meist nicht kostenlos und werden semesterweise oder kontinuierlich angeboten. Die jeweiligen organisatorischen Modalitäten werden von jedem Träger, je nach finanzieller Ausstattung, Nachfrage etc. unterschiedlich festgelegt.

Didaktisch sind dem Kursleiter viele Wege möglich. Als Erstes wird er sich einen Grobüberblick über den Kenntnisstand seiner Teilnehmer machen, und dann in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit die Fertigkeiten Schritt für Schritt individuell versuchen zu erweitern. Grundsätzlich wird dabei so vorgegangen, dass zunächst einzelne Buchstaben vermittelt werden, aber auch, sobald dies möglich ist, werden gleich zu Beginn Silben oder einfache Wörter mit einbezogen. Dies ist insofern sinnvoll, weil die Teilnehmer dazu gebracht werden sollen möglichst bald selbst kleine Sätze oder Texte zu verfassen. Der Weg geht also vereinfacht gesagt von den Buchstaben über Silben und Wörter hin zu Sätzen und Texten. Die Unterrichtsinhalte sollten sich immer an den Interessen und der Geschwindigkeit der Teilnehmer orientieren. Inhaltliche Relevanz der Unterrichtsinhalte und die Instruktionsqualität des Unterrichts sind für einen guten Unterricht ebenso wichtig wie das Interesse, das die Lehrenden vermitteln. Die Lernenden müssen autonom handeln können, sich selbst als kompetent und sozial eingebunden erleben, um einen guten Lernerfolg erzielen zu können.

Der Alphabetisierungskurs ist für viele Teilnehmer ein wichtiger Bestandteil in ihrem Leben. Er bietet einen Schutzraum für die Betroffenen, in dem sie sich sicher fühlen sollen, solidarische Strukturen geben ihnen ein soziales Netz, auf das sie in ihrem normalen Lebensumfeld – ohne ihr Defizit zu offenbaren – nicht zurückgreifen können. Der Kurs schafft Erleichterung und kann es schaffen, die Teilnehmer zu stabilisieren.

3. Grundzüge des deutschen Schulsystems

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das dreigliedrige Schulsystem trotz Bedenkens hinsichtlich seiner sozialen Selektivität, wieder eingesetzt. Es gliedert sich nach einer vierjährigen Grundschulzeit (in Brandenburg und Berlin sechsjährig) in Hauptschulen, Real-

schulen und Gymnasien. Daneben existiert noch ein weit gefächertes System von Sonderschulen z.B. für Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte, geistig Behinderte, Sprachbehinderte, chronisch Kranke oder Verhaltensgestörte. Integrierte Gesamtschulen bleiben eher selten. Nach der Sekundarstufe I (für Realschule und Gymnasium nach der 10. Klasse, für die Hauptschule nach der 9. Klasse – Ausnahme hier z.B. M-Klassen in Bayern, die mit der Mittleren Reife abschließen) gibt es die Möglichkeit zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe (qualifizierte Auswahl), einer Fach- oder Berufsoberschule (ebenfalls qualifizierte Auswahl), oder den Weg in eine Ausbildung im Dualen System. Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist seine föderative Struktur, die Kulturhoheit der Länder, d.h. die Länder haben die überwiegende Zuständigkeit für Bildung, Wissenschaft und Kultur, sie haben aber auch die Verpflichtung für das Zusammenwirken auf Bundesebene. Dazu wurde 1949 die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) gegründet. (vgl. SCHAUB, ZENKE, 2000).

Im Laufe der Jahre haben sich, in Bezug auf das deutsche Schulsystem, vielfältige Kritikpunkte angesammelt, von denen exemplarisch einige wichtige erörtert werden sollen. Wichtig sind die Strukturmängel des deutschen gegliederten Bildungssystems, die sich wissenschaftlichen belegen lassen oder sich wenigstens mit hoher Plausibilität begründen lassen. Die frühe Trennung der Bildungswege nach der 4. (bzw. in Berlin und Brandenburg der 6.) Klasse wirkt sich auf die Chancen der Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen sehr negativ aus. AUERNHEIMER (2007) sieht für diese Schüler wenig Möglichkeiten die Rückstände gegenüber den Altersgleichen aufzuholen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Problematik der negativen Effekte auf das Lernverhalten durch die frühe Trennung nach Schulformen. Der Übertritt an eine Hauptschule kann als Stigmatisierung empfunden werden, und ist außerdem mit einem Mangel an Perspektive verbunden, der sich in Resignation äußern kann. Hierbei muss man den starken Zusammenhang in Deutschland zwischen dem Schulabschluss und der Aussicht auf einen Ausbildungsplatz beachten. AUERNHEIMER (2007) weist außerdem darauf hin, dass sich eine „Ansammlung schwacher, misserfolgsorientierter Schüler leistungsmindernd“ auswirkt. Hauptschulen haben ein anregungsärmeres Milieu und bremsen die Entwicklung ihrer Schüler. Durch die Trennung der Schüler nach Schulformen wird die soziale Zuschreibung verfestigt. Nicht nur die Gewinner dieser Zuschreibung übernehmen das Weltbild, sondern vor allem auch die Verlierer. Hauptschulen werden zu „quasi exterritorialen, gesellschaftlich vernachlässigten Räumen“ (AUERNHEIMER, 2007), da die Eltern oft nicht in der Lage sind die Arbeit der Lehrer zu

überblicken und in bestimmten Situationen einzugreifen. An der Übergangsschwelle zur Sekundarstufe I geraten Kinder mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte deutsche Kinder ins Hintertreffen. Die Kinder von Eltern mit Abitur haben gegenüber solchen, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, sogar eine 6-fach höhere Chance des Gymnasialbesuchs. (LEHMANN, PEEK, 1997). Kritik übt AUERNHEIMER (2007) auch an der starken äußeren Differenzierung des deutschen Bildungssystems. Die Ausbildung des Sonderschulwesens, befähigt Lehrer nicht für den Umgang mit Heterogenität und erweckt eine Illusion der Leistungshomogenität.

*„Die deutschen Lehrer haben immer das Gefühl, die falschen Schüler zu haben.“
(eine finnische Lehrerin, zit. in AUERNHEIMER, nach HARMS, 2003, S.42).*

So entsteht ein Polarisierungseffekt, der das obere und untere Leistungssegment ausgrenzt. Außerdem begünstigt die Organisation als Halbtagschule die bildungsnahen Milieus und den bildungsfernen Schichten werden Chancen vorenthalten.

AUERNHEIMER bezweifelt, dass angedachte Reformen, wie zum Beispiel die Ganztageschule, die gewünschte Wirkung bringen, wenn nicht grundlegend etwas geändert wird und endlich die „Abkehr vom gegliederten System“ verfolgt wird. Aber die Struktur des deutschen Bildungssystems anzuzweifeln ist in Deutschland eher ein Tabu und seit Generationen wird die Legitimierung weiter fortgeschrieben. Dem dreigliedrigen Schulsystem liegt eine Begabungsideologie zugrunde. Die Begabung legt den Schüler auf einen Bildungsgang fest und entlastet damit das Bildungssystem, denn damit haben Schule und pädagogische Anstrengungen wenig Einfluss auf die Schulkarriere des Einzelnen.

Die Konstellationen im Schulsystem sind aber nicht beliebig so entstanden, sondern „gezielt so eingerichtet worden.“ (DREES, 2006, S.146). DREES ist einer Meinung mit FEND (1980), der Schule bestimmte Funktionen zuordnet. Schule soll den Schülern Qualifikationen im fachlichen und sozialen Bereich vermitteln. Weiterhin weist die Schule den Schülern durch Leistungsbeurteilung Zugänge zu Schulformen zu, was wiederum die soziale Position später beeinflusst. Schule verteilt Lebenschancen. Dies bezeichnet FEND als Allokations- bzw. Selektionsfunktion. „Durch den hohen Aufwand, den die Gesellschaft mit dem komplexen System „Schule“ zum Zwecke der Selektion und Allokation betreibt, rechtfertigt sie (...) den ungleichen Zugang zu Lebenschancen und den ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft über die Leistungsunterschiede.“ (DREES, 2006, S.147). Neben dieser Legitimationsfunktion gibt es eine Integrationsfunktion der Schule. Schüler akzeptieren die gesellschaftliche Einordnung und tragen so zur Reproduktion der Gesellschaft bei.

In Deutschland entscheidet nicht nur die Schülerleistung, sondern auch wie sehr ihre Eltern bereit sind sich für Schulerfolg der Kinder anzustrengen.

Mit Blick auf PISA 2006 wird wieder einmal die dreigliedrige Struktur des deutschen Schulsystems diskutiert. Während die Befürworter der bisherigen Gliederung anführen, dass es keine eindeutigen wissenschaftlichen Beweise für die Probleme im Schulsystem sind, beharren die Gegner darauf, dass die frühe Sortierung nach Schulformen das „Grundübel des deutschen Schulsystems“ (RÖSSLER, zit. KOCH, 2007) ist. Ungeachtet der Diskussion entwickelt das System eine gewisse Eigendynamik, wie sich u. a. darin erkennen lässt, dass sich an vielen Standorten in Deutschland Haupt- und Realschulen zusammenschließen oder Hamburg die Hauptschule ganz durch Stadtteilschulen (mit Option zum Abitur) ersetzen will. „Eines aber scheint trotzdem gewiss: das dreigliedrige Schulsystem wird in Deutschland vermutlich selbst dann noch erbittert verteidigt werden, wenn es längst nicht mehr existiert.“ (KOCH, PUHL, 2007, S.147).

3.1. Besonderheiten in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund

Das Bildungssystem einer Einwanderungsgesellschaft muss nach den Kriterien Gleichheit und Anerkennung verfasst sein. Diese Prinzipien haben Folgen für die Struktur des Bildungssystems und auch für die Curricula. Das Anerkennungspostulat bezieht sich auf die curriculare Einbindung identitätsrelevanter Dinge, wie Sprache oder Religion, das Gleichheitspostulat drängt zur Beschäftigung mit Fragen nach institutioneller Diskriminierung, nach Auslesemechanismen oder Leistungsbewertung. Fragen der Anerkennung sind auch immer Fragen nach sozialer Ungleichheit und Chancengleichheit, die „letztlich nur durch Maßnahmen struktureller Art herbeigeführt werden kann.“ (AUERNHEIMER, 2007, S.2).

„Andere Bildungssysteme vermögen Migrantenkinder besser zu fördern, wie die neueren internationalen Vergleiche bestätigen.“ (AUERNHEIMER, 2006, S.7). Das deutsche Schulsystem ist ungewöhnlich selektiv. Dies trifft Kinder mit Migrationshintergrund stärker, da zur Schichtzugehörigkeit als Selektionsfaktor noch die sprachliche Sozialisation als Belastungsfaktor hinzukommt. Defizite im Sprachbereich wirken sich auf die Lesekompetenz aus und damit direkt auf die Leistungsmöglichkeiten in anderen Schulfächern. Hier kann das Schulsystem wegen seiner Strukturen nicht regulierend eingreifen. Die zu frühe formale Trennung der Schüler nach der 4. Klasse, lässt den Migrantenkindern keine Gelegenheit ungünstigere Eingangsvoraussetzungen gegenüber anderen Kindern mit passenderem kulturellem Kapital auszugleichen. Die Trennung hat noch einen anderen Effekt, sie wirkt sich auf das Lernverhalten der Schüler aus, die auf Hauptschulen verwiesen wurden. Lernerwartungen

an den Schüler wirken sich auf die Schülerleistungen aus. Hier spielt auch das negative Image der Hauptschule eine Rolle, die schon bei den Schülern Resignation bewirkt. Fördermöglichkeiten für die Schüler werden nicht gesucht, sondern es wird durch die Selektion Homogenität der Lerngruppen vorgegaukelt. Durch die Trennung der Schüler nach Schulformen wird die soziale Zuschreibung verfestigt.

KORNMANN (2006) meint „die kritische Prüfung, ob bestimmte Bevölkerungsgruppen im Bildungssystem systematisch benachteiligt sind, ist eine wichtige Aufgabe für die Wissenschaft in einem demokratisch verfassten Land.“ (KORNMANN, 2006, S.71). Schüler mit Migrationshintergrund sind an Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen (SSL) um mehr als das Doppelte überrepräsentiert. Die SSL richtet sich vor allem an Schüler, die den Anforderungen in Regelschulen nicht gewachsen sind, ohne dass sie unter körperlichen oder organisch bedingten Funktionsbeeinträchtigungen leiden. Ausländische Schüler erreichen im deutschen Schulsystem seltener einen höheren Schulabschluss oder einen Berufsabschluss.

Eine Untersuchung zu institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern in der Schule, die in Bielefeld durchgeführt wurde, konzentriert sich auf die Grundschule, da sich hier die Weichenstellung für die weitere Schullaufbahn vollzieht. Es wurde zunächst die Schulstatistik ausgewertet, und festgestellt, dass es Diskriminierungseffekte von Schülern mit Migrationshintergrund beim Eintritt in die Grundschule und beim Übertritt von der Grundschule in die weiterführenden Schulen gibt. (GOMOLLA, 2006). Die Kinder werden in Förderklassen aufgenommen, was eine vielleicht gut gemeinte, aber dennoch direkte Diskriminierung darstellt. Die Migrantenkinder werden in den Schulkindergarten überwiesen, was rechtlich bedenklich ist, da diese Einrichtung nicht für den Spracherwerb vorgesehen ist, sondern für Kinder eingerichtet wurde, die zwar schulpflichtig sind, aber wegen mangelnder Schulreife noch um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. Es werden mehr Migrantenkinder in den Schulkindergarten zurückgestellt, als deutsche Kinder. Argumentiert wird mit erhöhtem Förderbedarf oder geringerer Kindergartenzeit. Ein kurzer Kindergartenbesuch kann durchaus mehrere Gründe haben. Oft wird von der Annahme ausgegangen, dass den Kinder praktische Fähigkeiten fehlen, dass sie eine unzureichende Arbeitshaltung haben oder sie im Sozialverhalten nicht angepasst sind. Ebenso ist es üblich die Erstklässler mit Migrationshintergrund einer eingehenderen Schuluntersuchung zu unterziehen als deutsche Kinder. Festgestellt wurde auch die diagnostische Praxis, fehlende Deutschkenntnisse als Indikator für mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit zu missbrauchen. Dies wird von GOMOLLA (2006) als indirekte Diskriminierung gewertet.

„Zusammengenommen lassen die beschriebenen Mechanismen das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit Migrationshintergrund, zumal wenn sie aus Familien mit geringem ökonomischem und sozialen Kapital stammen, wenig Chancen lässt. (ebd., S.95).

Bei der Zuweisung zu den verschiedenen Schultypen geben die Abweichungen von der Norm den Ausschlag, die von der Schule zusätzlich zu guten Noten erwartet werden. Elternmitarbeit und soziale Integration werden ebenso vorausgesetzt, wie ein anregungsreiches häusliches Milieu. Schwierig ist hier auch die Annahme durch Selektion eine homogene Klasse zu erhalten – die Schüler mit Migrationshintergrund sollen diese Homogenität nicht gefährden.

„Der Verweis auf sprachliche Defizite im Rahmen negativer Schullaufbahnentscheidungen fungiert oft als Synonym für eine als homogen imaginierte deutsche Kultur.“ (ebd., S.95).

GOMOLLA (2006) arbeitet klar heraus, dass drei Komplexe an der Diskriminierung von Migrantenkindern im Schulsystem ursächlich beteiligt sind. Erstens hat es die Politik versäumt, die Bildungsinstitutionen in Deutschland an eine migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Pluralisierung anzupassen. Zweitens sind die Maßnahmen zur Erhaltung einer homogenen Schülerschaft als Diskriminierung anzusehen. Drittens beeinflussen institutionelle Arbeitsweisen das Handeln von Individuen und dort sind defizitorientierte Handlungsansätze noch sehr verwurzelt. (vgl. GOMOLLA, S.96 f).

4. Forschungsergebnisse

Um das Problem „funktionaler Analphabetismus“ und seine Entstehung besser verstehen zu können, werden wichtige Untersuchungen zu Lesekompetenz allgemein und speziell zu Analphabetismus kurz vorgestellt. Mit Lesekompetenz beschäftigte sich die Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung von 2006, die PISA – Studie von 2000 und eine Studie von HURRELMANN, HAMMER und NIES (1995) zur Lesesozialisation und zum Leseklima in den Familien. Die Darstellung der Ergebnisse dieser Studien sollen verdeutlichen wie immens wichtig und zentral im Leben Lesen ist, wie es um den Kenntnisstand in Deutschland bestellt ist, aber auch zeigen, wo die Problemstellen beim Kenntniserwerb liegen. Der International Adult Literacy Survey, die LuTA - Studie und Forschungen zu biographischen Mustern beziehen sich direkt auf funktionale Analphabeten.

4.1. Studien zu Lesekompetenz

4.1.1. IGLU - Internationale Grundschul – Lese – Untersuchung

Die IGLU – Studie wird vom Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund durchgeführt, und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, aber auch die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer gefördert. Bei IGLU 2006 wurde das Leseverständnis von Schülern der vierten Klassen international vergleichend getestet. Ziel der Studie war es die „Veränderung der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern und der Rahmenbedingungen aufzuzeigen.“ (BOS et al., 2007).. IGLU fasst die Lesekompetenz als einen interaktiven und konstruktiven Prozess auf. Verständnis von Informationen aus dem Text, die Leseintention und die Lesemotivation des Lesers werden unterschieden. Der bei der IGLU – Untersuchung eingesetzte Text zielt auf das Verstehen, während Intention und Motivation über Fragebögen erfasst werden. Ergänzend kommen Befragungen der Lehrer, Eltern und der Schulleitung hinzu.

„Im Vergleich zu IGLU 2001 weist Deutschland im Jahr 2006 in allen Dimensionen der Lesekompetenz signifikant noch bessere Ergebnisse auf.“ (BOS et al., 2007, S.27). 2006 ist die mittlere Leseleistung der Viertklässler deutlich besser als noch 2001. Die Grundschule hat es erreicht, dass ein großer Teil der Kinder ein hohes Leseniveau erreicht und dabei gleichzeitig die Differenz der lesestarken zu den leseschwachen Kindern relativ klein bleibt. Ein erfreuliches Ergebnis ist auch, dass 2006 53% der Kinder angeben täglich oder fast täglich außerhalb der Schule zum Vergnügen zu lesen. Geschlechtsspezifisch kann man feststellen, dass sowohl Jungen als auch Mädchen ihre Lesekompetenz verbessern können, es zeigt sich allerdings auch, dass „fast jedes zehnte Mädchen und jeder fünfte Junge angibt, niemals zum Vergnügen außerhalb der Schule zu lesen.“ (ebd., S.29). Grundschullehrer gaben bei der Untersuchung an, dass sie selten Unterstützung erhalten, wenn Kinder der Klasse Leseprobleme haben. In Deutschland bekamen 2006 62% der Kinder keine zusätzlichen Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, obwohl die Lehrer für ca. 21% ihrer Schüler einen Förderbedarf konstatieren. Vorteilhaft hat sich auch die Ausstattung der Schulen mit Schulbüchereien und Computern entwickelt, allerdings ist dies ein Trend, der sich in vielen Teilnehmerstaaten ebenfalls zeigte. Trotz der verbesserten und modernisierten Ausstattung wird in deutschen Grundschulen „immer noch ein eher traditioneller Unterricht“ (ebd., S.30) abgehalten, in dem eigenständiges Lesen und Lernen eher seltener statt findet. IGLU 2006 stellt auch einen Leistungsvorsprung von Schülern aus oberen sozialen Schichten fest. Es findet sich ein relativ enger Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Lesekompetenz. „Zwar schafft es die Grundschule in Deutschland, bei den Schülerinnen und Schülern am

Ende der vierten Jahrgangsstufe ein hohes Leseniveau zu erreichen und insbesondere den Anteil der „Risikokinder“ (unter Kompetenzstufe III) gering zu halten, doch gelingt es ihr nicht zufriedenstellend, bestehenden soziale Ungleichheiten kompensierend zu begegnen.“ (ebd., S.31). In Bezug auf einen Migrationshintergrund der Kinder lässt sich feststellen, dass der Unterschied in der Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund relativ hoch ausfällt. Hierbei ist aber die Kopplung von Migrationshintergrund und Leseleistung geringer, als der Zusammenhang der sozialen Lage der Kinder und der Lesekompetenz. IGLU 2006 stellt außerdem fest, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern sich in der Tendenz häufiger für eine anspruchsvollere Schulform für ihre Kinder entscheiden. Hierbei zeichnet sich 2006 noch wesentlich deutlicher als 2001 ab, dass die soziale Herkunft auf die Schullaufbahnpräferenz der Lehrer großen Einfluss nimmt. „Deutlich zeichnet sich auch die mehrfache Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Lagen beim Übergang auf das Gymnasium.“ (ebd., 2007, S. 32). Hinsichtlich der Unterstützung der kindlichen Lesesozialisation durch das Elternhaus, stellt IGLU 2006 heraus, dass dies in Deutschland weniger häufig geschieht als im internationalen Mittel. Im Zeitraum vor und während der Grundschulzeit liegt Deutschland deutlich unter dem internationalen Mittelwert. Mit IGLU 2006 „schneidet die Grundschule erfreulich positiv ab.“ (ebd., 2007, S.34), die Verbesserung wird auch nicht mit einer größeren Streuung der Leistungen erbracht.

Nach der vierten Klasse sind die Kompetenzen im Lesen relativ gleich verteilt, deutliche Unterschiede werden erst in der Sekundarstufe I erkennbar. „Die Sicherung und der Erhalt der Motivation zum Lesen ist vor allem für die Sekundarstufe eine Herausforderung. Die bisher vorliegenden Daten weisen noch nicht darauf hin, dass dies den weiterführenden Schulen in Deutschland besonders gut gelingt.“ (ebd., 2007, S.34). BOS et al. (2007) folgern aus der vorliegenden IGLU 2006 Untersuchung, dass unter Anderem daran gearbeitet werden soll, den Anteil von Lesern auf den höchsten Kompetenzstufen zu erhöhen, gezielt Kinder mit Migrationshintergrund fördern, die Durchlässigkeit der Schulsysteme zu verbessern, aber auch eine Förderung der Elternarbeit zu initiieren und soziale Ungleichheit zu mildern. In Hinblick auf die immer noch schlechteren Leistungen bei PISA fordern sie eine Reformierung des Leseunterrichts und der Lehrerbildung in der Sekundarstufe I.

4.1.2. PISA – Programm for International Student Assessment (2000 & 2006)

„PISA ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt und von allen Mitgliedsstaaten gemeinschaftlich getragen und

verantwortet wird. PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD - Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leitungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen.“ (ARELT et al., 2001, S.4). PISA ist eine Leistungsmessung, die in 32 Staaten (davon 28 Mitgliedsstaaten der OECD) mit 15-jährigen Schülern in ihren Schulen durchgeführt wird. Es werden in jedem Land zwischen 4.500 und 10.000 Schüler in den drei großen Bereichen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung getestet. Besonders beachtet werden prozessuale Fähigkeiten, das Verständnis von Konzepten, sowie die Fähigkeit, innerhalb eines Bereiches mit unterschiedlichen Situationen umzugehen. Die Erhebungen mittels Multiple – Choice und frei beantwortbaren Teilen erfolgt alle drei Jahre, wobei zu jeder Erhebungszeit ein Bereich Schwerpunkt des Interesses ist, die anderen Bereiche werden jedoch zusätzlich erhoben, wenn auch in geringerem Umfang. 2000 lag der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz, 2003 wurde die mathematische Kompetenz fokussiert und im Jahr 2006 lag das Hauptinteresse in naturwissenschaftlicher Ausbildung.

„Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“ (ARELT et al. 2001, S.11). Es wird deutlich herausgestellt, dass Lesen immens wichtig ist für das Erreichen der eigenen Ziele, daneben aber auch nötig ist für die persönliche Weiterentwicklung von Wissen und Fähigkeiten. Lesekompetenz ist mehr als nur Lesen zu können. PISA unterscheidet drei Bereiche der Lesekompetenz: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten. Lesekompetenz wird in fünf Kompetenzstufen unterteilt. Schüler die Kompetenzstufe I (Elementarstufe) erreichen sind in der Lage, genau angegebene Informationen in einem Text zu finden, wenn keine weiteren Informationen davon ablenken. Sie können den Hauptgedanken eines Autors über ein vertrautes Thema erkennen, wenn dieser relativ auffällig ist, etwa zu Beginn des Textes erscheint oder wiederholt wird. Außerdem sind sie in der Lage Beziehungen zwischen Informationen im Text und ihrem Alltagswissen herzustellen, wenn sie explizit auf relevante Faktoren in der Aufgabe hingewiesen werden. Die weiteren Kompetenzstufen gehen in ihrer Ausprägung weit über das von Stufe I hinaus. Durch PISA 2000 fand man heraus, dass 15 – jährige Schüler in Deutschland in ihrer Leseleistung insgesamt unter dem OECD-Mittelwert lagen. Die durchschnittliche Lesekompetenz liegt an der Grenze von Kompetenzstufe II zu III. Außerdem ist der Abstand

der 5% leistungstärksten Schüler zu den 5% leistungsschwächsten Schülern, im Vergleich zu anderen Ländern, am größten. „Damit liegen die Leistungen dieser Schülergruppen in Deutschland mehr als eine halbe Kompetenzstufe weiter auseinander, als im Durchschnitt der OECD – Teilnehmerstaaten.“ (ebd. S.14). Im OECD – Durchschnitt sind ca. 6% der Schüler den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht gewachsen, in Deutschland hingegen sind dies ca. 10%. Beachtet man, dass zusätzlich 13% der Schüler nur die Kompetenzstufe I erreichen, sind zusammen fast 23% der deutschen Schüler nur fähig auf einem elementaren Niveau zu lesen. Besondere Probleme scheinen sie im Reflektieren und Bewerten von Texten zu haben. Im Hinblick auf ein späteres selbständiges Lesen oder Weiterlernen kann man diese Schüler als Risikogruppe betrachten.

Warum die Schüler in Deutschland so schwach sind im Lesen kann man sicher nicht an einer allgemeingültigen Ursachen festmachen, sondern hier spielen eine Vielzahl von Faktoren mit hinein. In Deutschland gaben z.B. 42% der Schüler an, in ihrer Freizeit nicht zum Vergnügen zu lesen. Dieser Wert wurde von keinem anderen Land der Studie übertroffen.

„Der wichtigste Befund dieser Analyse ist, dass Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteressen neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten. Da mit gutem Grund angenommen werden kann, dass die drei genannten Faktoren pädagogisch beeinflussbar sind, geben die Ergebnisse Hinweise für Fördermaßnahmen.“ (ebd. S.18).

In PISA 2006 erreichen die deutschen Schüler 495 Punkte und liegen damit im OECD – Durchschnitt. Der Anteil der Jugendlichen auf oder unter der ersten Kompetenzstufe beträgt jetzt in Deutschland 20%. Auf der obersten Kompetenzstufe sind immerhin noch 9,9 % der Schüler. Damit hat sich die Leseleistung seit PISA 2000 um 11 Punkte verbessert. Deutsche Schüler konnten hiermit, zusammen mit Polen und Korea, die größte Steigerung der Lesekompetenz vorweisen. „Hervorzuheben ist, dass die für Deutschland erkennbare tendenzielle Verbesserung der Lesekompetenz vor allem auch im unteren Leistungsbereich stattgefunden hat. Doch besteht weiter die große Herausforderung darin, die noch immer beträchtliche Gruppe von schwachen Leserinnen und Lesern systematisch und langfristig zu fördern.“ (PRENZEL et al., 2007, S. 15).

Außerdem gibt PISA Auskunft über die familiären Lebensverhältnisse, die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb der Schüler. In Bezug auf die Familienstruktur unterscheidet sich Deutschland nicht von anderen Teilnehmerstaaten. Die Mehrzahl der 15 – Jährigen lebt in stabilen Familienverhältnissen, meist mit den leiblichen

Eltern und mit Geschwistern. In der Elterngeneration hat sich ein mittlerer Schulabschluss als Standard durchgesetzt, der von den Kindern aus Gründen des Stuserhaltes ebenfalls erwartet wird. Die Grundmuster herkunftsbedingter Bildungsungleichheit sind relativ stabil, wenn sie sich auch seit dem 1950er Jahren leicht gelockert haben. Man kann sie aber in Bezug auf den Gymnasialbesuch immer noch recht deutlich wahrnehmen. Während ca. 50% der Kinder höherer Schichten ein Gymnasium besuchen, ist der Anteil von Kindern aus unteren Schichten mit nur 10% sehr viel geringer. Bezüglich des Hauptschulbesuches kann man genau die entgegengesetzten Prozentsätze feststellen. Es ist zu erkennen, „dass die sozialen Disparitäten beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt sind. Die Trennungslinie verläuft hier zwischen der Arbeiterschicht insgesamt und den übrigen Sozialschichten.“ (ebd. S.35).

Die PISA – Studie 2000 stellt in ihren Ergebnissen weiterhin deutlich heraus, dass sich Jugendliche unterschiedlicher sozialer Schichten, in ihrer Lesekompetenz am Ende der Vollzeitschulpflicht unterscheiden. Schüler gleicher Schichten unterscheiden sich nicht wesentlich, aber ein Vergleich zwischen den höheren und den niedrigeren Schichten lässt einen großen Abstand hinsichtlich der Leseleistung erkennen. Die Sozialschichten sind jedoch nicht homogen, es lassen sich in allen Schichten sehr gute und sehr schwache Leser finden – aber die Chance ein sehr schwacher Leser zu sein, der in der Kompetenzstufe I oder darunter angesiedelt werden muss, ist in den unteren Schichten ungleich größer. „Diese Jugendlichen sind gleichwohl keine Analphabeten. Sie besitzen elementare Lesefähigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten.“ (ebd. S.36).

PISA 2000 weißt explizit darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung gibt. Dieser kann zwar bei allen Teilnehmerstaaten nachgewiesen werden, aber in keinem anderen Land ist soziale Herkunft und Kompetenzerwerb im Lesen so eng gekoppelt.

Die PISA - Studie 2006 beschreibt eine leichte Abschwächung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz im Vergleich zu PISA 2000. PRENZEL et al. (2007) halten die Unterschiede aber dennoch für zu hoch. Im Bezug auf die Wahl der Schulform kann man nach wie vor einen Zusammenhang zur sozialen Schicht erkennen. Kinder aus höheren Schichten besuchen immer noch 2,7 mal häufiger ein Gymnasium anstelle einer Realschule, als Kinder von Arbeitern oder Ungelernten. „Dennoch zeigt ein Vergleich der Kennwerte in Deutschland zwischen PISA 2000 und 2006, dass sich langfristig die sozialen Disparitäten abschwächen können.“ (PRENZEL et al., 2007, S.19) Wichtige Voraussetzung wird allerdings sein, welche Anstrengungen besonders für die Förderung kompetenzschwacher Kinder und Jugendlicher unternommen werden.

4.1.2.1. PISA – Ergebnisse in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund

Die Ergebnisse der PISA – Studie von 2000 werden in Bezug auf die Ursachen des schlechten Abschneidens im internationalen Vergleich kontrovers diskutiert. Sind die Deutschen schlechter, weil sie so viele Migranten haben, oder ist das Schulsystem schlecht für die Leistung der Kinder?

In Deutschland lassen sich grob vier Migrationsgruppen mit unterschiedlichem quantitativen Gewicht unterscheiden:

- Arbeitsmigranten aus den süd- und südosteuropäischen ehemaligen Anwerbeländern
- Deutschstämmige Aussiedler aus Rumänien, Polen und Ländern der ehemaligen Sowjetunion
- Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylbewerber
- Zuwanderer aus Ländern der EU sowie sonstige Personen, die im Rahmen der internationalen Arbeitsmobilität nach Deutschland kommen. (vgl. ARELT et al., 2001, S.34f).

Man muss die unterschiedlichen Gruppen differenziert betrachten. Allgemein aber kann man sagen, dass die Hälfte der 15-Jährigen, deren Vater nicht in Deutschland geboren wurde, seit ihrer Geburt in Deutschland leben. Mehr als 70% dieser Kindern haben vom Kindergarten an, alle Bildungseinrichtungen in Deutschland durchlaufen. „Die Analyse der Lesekompetenz erlaubt also bei der Mehrzahl der 15-jährigen Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund Rückschlüsse auf den Gesamteffekt institutioneller Förderung.“ (ebd., S.34). Die Zuwandererfamilien unterscheiden sich in Bezug auf die Sozialstruktur, trotz der oftmals langen Verweildauer, von deutschen Familien. Sie sind häufiger in niedrigeren sozialen Schichten anzutreffen. Kinder von Eltern, die beide nach Deutschland zugewandert sind, besuchen mit nahezu 50% überproportional häufig eine Hauptschule, ein Gymnasium besuchen dagegen nur 15% der Schüler mit Migrationshintergrund. In der PISA – Studie 2000 wurde herausgefunden, dass die Sprachkompetenz der Migrantenkinder die entscheidende Hürde in der Bildungslaufbahn darstellt. Hier ergeben sich durch die Struktur des Bildungssystems in Deutschland wesentliche Nachteile durch die frühe Selektionsentscheidung am Ende der 4. Klasse. Fördermöglichkeiten können nicht rechtzeitig greifen, bevor der Übertritt ansteht.

50% der Schüler, die aus einem Elternhaus kommen, indem beide Elternteile zugewandert sind, überschreiten die Kompetenzstufe I im Lesen nicht, der Anteil der extrem schwachen Leser, die diese Stufe gar nicht erst erreichen liegt bei 20%. Und das, obwohl nahezu 70% dieser Kinder ihre komplette Schulzeit in Deutschland absolviert haben. Diese Defizite

wirken sich auch auf die Leistungen in anderen Fächern aus, sodass dadurch weitere Benachteiligungen entstehen.

Bei Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund wird in der PISA – Studie 2000 demnach festgestellt, dass sich die Faktoren „beide Elternteile sind zugewandert“ und „Testsprache ist abweichend der Muttersprache“ deutlich negativer auswirken als in anderen Ländern. Lehrer unterschätzen häufig die Alltagsrelevanz der Muttersprache. Schüler mit Migrationshintergrund scheitern in der Schule nicht, weil sie Deutsch nicht ausreichend sprechen können, sondern weil sie Probleme haben mit der im Unterricht verwendeten Schriftsprache oder der jeweiligen Fachsprache. Eine Förderung der Muttersprache wird nicht in ausreichendem Maß betrieben. Migrantenkinder bleiben viermal so häufig in der Schule sitzen als deutsche Kinder. Eine reine Sprachförderung erweist sich ohnehin weniger effektiv als eine Kombination von sprachlicher und fachlicher Förderung. Die Zweitsprache sollte planvoll und langfristig gefördert werden, es reicht nicht aus, sich auf die natürliche Sprachlernfähigkeit der Schüler zu verlassen. SIEBERT – OTT (2006) verweist darauf, sich von dem Gedanken zu verabschieden, dass Herkunftssprache in der Familie ein Defizit darstellt. „Die PISA – Studie hebt im Einklang mit der internationalen Forschung die Bedeutung der Familie – ihres kulturellen Kapitals – für die Entwicklung von Lesemotivation und Lesefähigkeit hervor.“ (SIEBERT-OTT, 2006, S.152).

PISA 2006 stellt klar heraus, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus sozial besser gestellten Familien, die in der Familie die Sprache des Einwanderungslandes sprechen, in vielen Staaten „ähnlich hohe oder kaum geringere Kompetenzen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund“ (PRENZEL et al., 2007, S. 20) aufweisen. Im Vergleich mit anderen Teilnehmerstaaten ist 2006 der migrationspezifische Kompetenzunterschied immer noch groß. „Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommen insgesamt betrachtet aus Familien, die durch einen deutlich unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Status gekennzeichnet sind und in denen die Landessprache unterdurchschnittlich häufig verwendet wird.“ (ebd., S.20).

4.1.3. Lesesozialisation: Leseklima in der Familie

„Zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen demokratischer Gesellschaften gehört es, allen Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu geben, sie individuell optimal zu fördern und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolges auszugleichen.“ (HURRELMANN, 2006). HURRELMANN, HAMMER und NIESS (1995) führten eine dreiteilige Studie durch, die unter anderem nach

der Rolle der Familie im Prozess der Ausbildung der Lesemotivation und Lesepraxis von Kindern fragte. Die Studie konzentrierte sich auf die Familie, als früheste Instanz der Lesesozialisation. Generell kann man sagen, dass die Medienumwelt der Kinder, also Verfügbarkeit und alltäglicher Gebrauch von Medien, das Lesevorbild der Eltern und die selbstverständliche Einbindung des Bücherlesens in die Familienkommunikation zu einem Haupteinflussbereich der Lesesozialisation in der Familie zählt. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Lesezeit und der täglichen Fernsehzeit. Die Leseförderung und -erziehung durch die Eltern, also alle auf Unterstützung und Entwicklung des Lesens der Kinder gerichtete Einstellungen, Handlungen und Kommunikation der Erwachsenen, nimmt ebenfalls Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder. Allgemeine Bedingungen familialer Interaktion und Kommunikation, wie das Beziehungsklima in der Familie, die Formen des Zusammenlebens, der Erziehungsstil und das Freizeitverhalten haben zusätzlich einen wesentlichen Anteil an der Lesesozialisation von Kindern. Hinzu kommen schulische Bedingungen und Wirkungen.

HURRELMANN, HAMMER und NIESS (1995) kommen zu dem Ergebnis, dass „die Korrelation zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Lesehäufigkeit der Kinder nach wie vor deutlich und hochsignifikant „ (ebd., S.30) ist. Die literarische Qualität der Bücher ist aber weder für das Ausmaß der Lesepraxis noch für die Intensität der Leseerfahrung von Relevanz. Für die Leseentwicklung der Kinder ist die Mutter die zentrale Bezugsperson. Sie sind ausschlaggebend für die Lesefreude und die Lesefrequenz der Kinder. Vor allem aber muss die Lesetätigkeit in den Familienalltag eingebunden werden. Hier sind es überwiegend die Mütter, die sich über die Inhalte der Bücher mit ihren Kindern unterhalten. Es geben über 95% der Eltern an, dass es ihnen wichtig ist, dass ihr Kind Freude am Lesen findet. Die Einstellung der Eltern nimmt aber nur dann Einfluss auf das Verhalten der Kinder, wenn sie mit dem eigenen, für das Kinder wahrnehmbaren Verhalten, übereinstimmt.

Am häufigsten wird in Familien gelesen, die ein hohes Potential an gemeinsamer Freizeitgestaltung aufweisen und eine aktive und anregungsreiche Interaktionsstruktur haben. Begünstigend wirkt sich auch ein offenes Familienklima und ein familiärer Zusammenhalt aus. „Neben der Familie ist die Schule die für die Kinder wichtigste Instanz der Lesesozialisation.“ (ebd., S.48). Das Förderpotential der Schulen ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Schulische Leseförderung hat kaum Einfluss darauf, wie viel in der Freizeit gelesen wird, aber sie kann ausgleichend wirken, wo die familiäre Leseförderung nicht ausreicht. Im Vergleich mit der Familie wirkt die Schule nachrangig. Wichtige Unterschiede bestehen zwischen Mädchen und Jungen in dem Bereich wie viel gelesen wird, Mädchen

lesen länger und häufiger, wobei keine Unterschiede in Bezug auf die Leseförderung in der Familie ausgemacht werden konnten.

Für die Lesepädagogik können aus diesen Untersuchungsergebnissen einige Konsequenzen gezogen werden. Die Leseentwicklung beginnt lange vor dem Erwerb des Lesens und hängt eng mit der Sprachentwicklung von Kindern zusammen. Förderlich für das Lesen sind alle Formen des Gesprächs mit Kindern. Äußerst wirksam ist das Vorlesen, um Kindern Freude am Lesen zu vermitteln. Bücher sollte im Alltag der Kinder präsent sein, denn das Leseverhalten der Eltern und die soziale Einbindung des Lesens in den täglichen Ablauf, sind die wichtigsten Einflussfaktoren auf das Leseverhalten der Kinder. Guter Literaturunterricht ist nicht wirkungslos in Bezug auf die kindliche Leseerfahrung, aber die Quantität der Freizeitlektüre kann er nicht beeinflussen.

In Bezug auf funktionalen Analphabetismus ist zu erwähnen, dass Familienbedingungen sich selten durch Ratschläge oder Vorschriften von außen verändern lassen. Wenn den Eltern die Kompetenzen fehlen, ihren Kindern gute Lesepartner zu sein, dann verliert das Elternhaus jeglichen Einfluss und wirkt sich sogar negativ aus. Hier können Family Literacy Programme (siehe 8.1.) die im Kindergarten oder in der Grundschule bei Eltern und Kindern ansetzen wichtige Beiträge für eine wirkungsvolle und erfolgreiche Lesesozialisation leisten. Mit der Verbesserung der Kompetenzen der Eltern im Lesen und Schreiben, ist auch gleichzeitig den Kindern geholfen, weil sie dadurch kompetentere und hilfreichere Ansprechpartner in der Familie haben und von deren Können und ihrer Unterstützung profitieren können.

4.2. Forschung zu Analphabetismus

4.2.1. IALS – International Adult Literacy Survey

Die IALS – Studie von 1995 ist der erste breit angelegte und vergleichende Ansatz zur Ermittlung der Schriftkundigkeit Erwachsener. Die Studie war mit dem Ziel durchgeführt worden, Daten über das Niveau der Schriftkundigkeit zu ermitteln und über die Verteilung gemäß unterschiedlicher Klassifizierungen zu informieren. Diesen Daten sollten ausgewertet werden und international in einem vergleichenden Zusammenhang interpretiert werden. Im IALS wurde von einer engen Beziehung zwischen Schriftkundigkeit und individuellem und nationalem wirtschaftlichen Erfolg ausgegangen. Es nahmen acht OECD – Länder teil. Neben Deutschland beteiligten sich die USA, Kanada, Frankreich, die Niederlande, Polen, Schweden und die Schweiz.

Die IALS – Studie versucht über den Zugang zu den angewandten Lese- und Schreibkenntnissen, die Schriftkundigkeit innerhalb eines Kontinuums beurteilen zu können. Unter Schriftkundigkeit wurde in der Studie von der „Fähigkeit, gedruckte Informationen im Alltag, bei der Arbeit und in der Gemeinschaft zu verstehen und zu verarbeiten um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und die eigenen Kenntnisse und Möglichkeiten zu erweitern.“ (TUIJNMAN, 1998, S.49). Schriftkundigkeit wird unterschieden in Prosaschriftkundigkeit („Kenntnisse und Fertigkeiten für das Verständnis und die Anwendung der Informationen aus Texten wie z.B. Leitartikel, Nachrichten, Gedichten und Literatur“ (ebd. S. 50)), Formularschriftkundigkeit (bezieht sich auf das Auffinden und Nutzen von Informationen in Arbeitsverträgen, Tabellen, Graphiken) und Mengenkundigkeit (hierbei handelt es sich um Wissen und Fertigkeiten um Rechenaufgaben lösen zu können, z.B. das Errechnen eines Trinkgeldes oder das Ausgleichen eines Kontos.).

Zur Klassifizierung wurden fünf Begabungsgruppen gebildet:

Ebene I : Personen mit sehr schwachen Fertigkeiten. Hier waren die Schlüsselbegriffe in den Fragen und im Text jeweils fast identisch.

Ebene II: Personen, die nur mit sehr einfachem Material umgehen können, wenn die dazu gehörigen Aufgaben nicht zu komplex gestellt sind

Ebene III: Personen, die weiterreichende Fähigkeiten besitzen, und mehrere Informationsquellen gleichzeitig nutzen können, um ein komplexes Problem lösen zu können. Diese Ebene wird als ein angemessenes Minimum angesehen.

Ebene IV und V: Personen mit einer Ausbildung über die Sekundarstufe hinaus. In den meisten Ländern waren weniger als 5% der Ebene V zuzuordnen.

Während der Studie wurden 23.000 Personen zwischen 16 und 65 Jahren interviewt. In diesem Interview mussten die Befragten zunächst sechs Fragen beantworten, damit die Hemmschwelle derer, die nur wenig lesen und schreiben können möglichst niedrig gehalten wurde. Nur wer zwei der Fragen richtig beantworten konnte (immerhin 93,1%), bekam den ganzen Test mit insgesamt 114 Aufgaben. Dem schloss sich ein 45 minütiger Test an, der bei den Teilnehmern zu Hause durchgeführt wurde. Ebenso gehörte ein Fragebogen zum Hintergrund der Person mit zur Untersuchung. Dieser sollte es erlauben Beziehungen zwischen Schriftkundigkeit und sozialen, schulischen und wirtschaftlichen Variablen herzustellen und Abweichungen zu anderen Kulturen herauszufinden. Die Befragung vollzog sich nach genau festgelegten Richtlinien.

Es stellte sich heraus (vgl. TUIJNMAN, 1998, S. 52f), dass alle Länder, außer Schweden und Polen, relativ ähnliche Niveaus bei der Schriftkundigkeit Erwachsener aufweisen. In allen

Ländern, außer Polen, sind mehr Menschen in Ebene II als in Ebene I lokalisiert. Kanada und die USA weisen hohe Werte auf der höchsten und der niedrigsten Ebene auf. Der Bildungsstand der Befragten, der Eltern oder der Herkunftsfamilie, ist der aussagekräftigste Faktor, wenn es um Schriftkundigkeit geht. Für die Bundesrepublik Deutschland ergab sich bei IALS folgendes Bild:

- Es kommen 14,4% der erwachsenen Deutschen nicht über die unterste Stufe des Prosaverständnisses hinaus.
- 34,2% sind der Ebene II zuzuordnen
- 38% auf Ebene III
- 13,4% befinden sich auf Ebene IV und V

Setzt man nun die Ebenen des Leseverständnisses in Beziehung zu den jeweils erreichten Bildungsabschlüssen kann man beobachten, dass 1/3 der Befragten keinen Schulabschluss erreichen konnte und der Ebene I zuzuordnen sind. Fast die Hälfte der Befragten ohne Schulabschluss erreicht nur Ebene II, aber immerhin 16% der Teilnehmer ohne Schulabschluss sind auf Ebene III, IV und V angesiedelt (vgl. LEHMANN, 1998). Aus der IALS – Studie kann man den Schluss ziehen, dass es gewichtige Unterschiede in der Schriftkundigkeit innerhalb der teilnehmenden Länder und zwischen den Ländern gibt. Außerdem stellt die Studie klar heraus, dass Mängel im Lesen und Schreiben nicht nur bei Randgruppen zu finden sind, sondern die gesamte Bevölkerung eines Landes betreffen. Schriftkundigkeit betrifft die Chancen und Möglichkeiten des Einzelnen. Sehr interessant war auch der Befund, dass Menschen mit geringer Schriftkundigkeit in anderen Ländern eher nicht erkennen, dass sie ein Problem haben. „Nur in Deutschland erkennen viele Erwachsene mit geringen Fähigkeiten dieses Problem an. Die Ergebnisse bedeuten auch, dass ein Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Kenntnisse im Lesen und Schreiben damit beginnen muss, das Bewusstsein für diesen Mangel zu wecken.“ (TUIJNMAN, 1998, S. 57).

4.2.2. LuTA - Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten

Die LuTA – Studie wurde von März bis Mai 2003 durch das Projekt APOLL (Alpha Portal Literacy Learning) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschulverband und dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. durchgeführt. Finanziert wurde die Studie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. APOLL stärkt Alphabetisierungsarbeit und entwickelt ein E – Learning Portal für funktionale Analphabeten. Ziel der LuTA – Studie war es empirische Daten über die Zielgruppe „funktionale Analphabeten“ zu sammeln. Die erhobenen Daten beziehen sich auf die drei Themenfelder

„Lebenssituation“, „Ausstattung“ und „Medienaffinität der Zielgruppe“. FIEBIG, RAGG und LÜBS (2003) erhoben die Daten bei Teilnehmern von Alphabetisierungskursen mittels eines Fragebogens. Die Kursleiter erklärten den Kursteilnehmern bei Verständnisproblemen die Fragen, um sicher zu stellen, dass sie richtig verstanden wurden. LuTA wurde flächendeckend an 29 Volkshochschulen in 13 Bundesländern durchgeführt. 1.015 Fragebögen wurden ausgewertet. Damit war LuTA die „erste repräsentative bundesweite Erhebung bei der Zielgruppe ‚deutsche funktionale Analphabeten‘ “ (FIEBIG, RAGG, LÜBS, 2003, S.4). Die Autoren fanden heraus, dass 56% der Teilnehmer in Alphabetisierungskursen männlich waren – ganz entgegen dem Trend der üblicherweise in VHS-Kursen zu verzeichnen ist. Funktionaler Analphabetismus beeinflusst die zwischenmenschlichen Beziehungen. 51% der Teilnehmer waren Singles und nur 49% lebten in festen Beziehungen – dies ebenfalls entgegen dem bundesweiten Durchschnitt, nachdem für die Gruppe der 30 – 44 jährigen nur ca. 15 – 18% Singles verzeichnet werden. Die Ursache für die Beziehungslosigkeit sehen FIEBIG, RAGG und LÜBS (2003) in der Stigmatisierung der Betroffenen. Frauen leben signifikant häufiger in Beziehungen als Männer. 62% der Kursteilnehmer hatten keinen Schulabschluss, 57% hatten eine Sonderschule besucht, 38% eine Hauptschule und nur 5% eine Realschule, 8% machten keine Angaben zu ihrer Schullaufbahn. Von den 5% Realschülern hatten 92% die Mittlere Reife bestanden. Dies kann man als Indiz für das Argument sehen, dass Kompetenzen im Laufe des Lebens wieder verlernt werden. Bezüglich ihrer Berufsausbildung gaben 71% der teilnehmenden Personen an, keine Berufsausbildung gemacht zu haben, lediglich 21% haben eine Lehre absolviert. Folglich erstaunt es nicht, dass 41% der Teilnehmer arbeitslos waren, 13% in staatlichen Fördermaßnahmen untergebracht waren und 4% als Gelegenheitsarbeiter tätig waren, sich aber nur 34% in einem Angestelltenverhältnis befanden. „Diese Daten besagen, dass ein zweiter Versuch im Erwachsenenalter Grundbildung zu erwerben auf besondere Schwierigkeiten stoßen muss, da die typische Bildungsbiographie funktionaler Analphabeten durch überdurchschnittlich negative Schulerfahrung geprägt ist.“ (ebd., S.6). Weiterhin weisen FIEBIG, RAGG und LÜBS (2003) darauf hin, dass es zu befürchten steht, „dass mit steigendem Anforderungsprofil am Arbeitsmarkt künftig die Arbeitslosenquote funktionaler Analphabeten – aufgrund weniger werdender gering qualifizierter Arbeitsplatzangebote – weiter steigen wird.“ (ebd. S.13).

Ein weiteres Ziel von LuTA war es die Möglichkeiten von E – Alphabetisierung auszuloten und die technische Ausstattung, aber auch die Bereitschaft zum Lernen über das Internet zu ermitteln. Es wurde festgestellt, dass erfreulicherweise 42% der Teilnehmer über einen

eigenen Computer verfügen, weitere 19% halten einen Kauf für möglich. 22% haben einen privaten Zugang zum Internet, dazu kommen noch einmal 9% die bei Freunden oder Verwandten Zugang zu einem PC haben. Bundesweit besitzen jedoch 70,6% einen Computer und 53,6% haben einen Internetzugang. Auch hier sind funktionale Analphabeten benachteiligt. Hinsichtlich der Nutzung der technischen Ausstattung wurde jedoch festgestellt, dass nur 8% der teilnehmenden Personen den PC täglich nutzten, weitere 8% immerhin noch wöchentlich, aber 64% gaben an, den Computer nie zu nutzen. Hier unterscheiden sich die Teilnehmer der Studie ebenfalls von der Gesamtbevölkerung, deren Nutzung technischer Gerätschaften allgemein höher liegt. Bei 25% der Kursteilnehmer besteht eine hohe Motivation, zum Lernen am PC, wobei ca. 40% der Teilnehmer Schreiben lernen wollen. 43% der Lernenden in Alphabetisierungskursen zeigt Bereitschaft am Computer zu lernen. Diese Form des selbstorganisierten Lernens hat nach LIPSMEIER (1993) den Vorteil, dass die Eigenverantwortlichkeit gesteigert wird und gleichzeitig Freiräume für individuell interessante Lerninhalte geschaffen werden. Die Anonymität, die so erhalten werden kann, wirkt sich ebenfalls positiv aus. FIEBIG, RAGG und LÜBS (2003) erklären die hohe Bereitschaft zum Lernen am Computer mit der Stigmatisierung in der Gesellschaft und der Schulversagenserfahrung von funktionalen Analphabeten. Die Lernsituation im Internet ähnelt nicht im Geringsten dem Lernen in der Schule. Die LuTA – Studie belegt einen Zusammenhang zwischen Schulbildung und funktionalem Analphabetentum. Die Autoren stellen heraus, dass „funktionaler Analphabetismus in Deutschland kein schwindendes Phänomen ist, sondern ein Mangel an Grundbildung in unserer Gesellschaft, der trotz Schulpflicht permanent entsteht: entweder durch eine erfolglose Alphabetisierung während der Schulzeit oder durch das Verlernen der Schriftkompetenz durch Nichtanwendung nach Abschluss der Schulzeit.“ (ebd., S.7).

4.2.3. Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“

In der Reihe „DIE Analysen“ führte EGLOFF (1997) eine Untersuchung zu biographischen Mustern bei funktionalen Analphabeten durch. Die Ergebnisse sollen, auch als ein Beispiel für die Aktivitäten des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), in aller Kürze vorgestellt werden.

EGLOFF (1997, S.174) weißt darauf hin, dass „schon in den ersten Lebensjahren eine Reihe von Gegebenheiten auszumachen sind, die sich ungünstig auf den Sozialisationsprozess der Betroffenen auswirken“. Die Untersuchung orientiert sich am Konzept der Verlaufskurven von SCHÜTZE (1983). „Dabei handelt es sich um konditionelle (d.h. nicht intentionale)

Ereignisverkettungen, die den Biographieträgern unter bestimmten Bedingungen erfassen und von denen er mehr oder weniger getrieben wird“ (EGLOFF, S.26). Es werden individuelle und kollektive Verlaufskurven (Krieg, Systemwechsel) unterschieden, wobei letztere nicht unbedingt Einfluss auf die individuellen Verlaufskurven nehmen. Nach der Anhäufung oder Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential kann ein besonderes Ereignis die Verlaufskurve in Gang setzen. Gründe für eine Verlaufskurve können geschlechtsspezifischer Natur sein, fehlendes Selbstvertrauen, oder eben das Lese- und Schreibproblem. Der Anfang einer Verlaufskurve ist nicht immer eindeutig bestimmbar. Auf die Verlaufskurve wirken sich die individuelle Familiensituation, die Geschwisterposition und eine angespannte sozio – ökonomische Situation ebenso stark aus, wie eine problematische Kindheit. Gleichgültigkeit und negative Zuschreibungen durch Eltern und Schule haben ebenfalls großen Einfluss.

EGLOFF (1997) stellt jedoch fest, dass „das Ende der Verlaufskurve nicht notwendigerweise mit dem Lesen- und Schreibenlernen zusammen hängt. Denn die Ursache der Verlaufskurve liegt *nicht* im Analphabetentum, sondern hat meist andere Gründe“ (ebd., S.125).

Verlaufskurvenpotential wird durch familiäre Konstellationen aufgeschichtet, die durch häusliche Gewalt, Gleichgültigkeit und Vernachlässigung geprägt sind. Dies wirkt sich negativ auf die Entwicklung der Kinder und damit auf spätere Lernprozesse aus. Die Einschulung wird von den Kindern zunächst als Befreiung oder Flucht erlebt, bis sie von der „Schulwirklichkeit eingeholt“ (ebd., S.175) werden und die Erwartungen der Lehrer und Eltern nicht mehr erfüllen können. An diesem Punkt setzt sich die „schulische Versagensverlaufskurve“ (ebd., S. 175) in Gang. „Wichtig ist, dass die Ursache für das Wirksamwerden der Verlaufskurve nicht das Lese- und Schreibproblem ist. Der nicht einsetzende Lese- und Schreiblernprozess ist offenbar vielmehr als eine Folge des Leidensprozesses zu betrachten.“ (ebd., S.175). Das Berufsleben vieler funktionaler Analphabeten ist, so es überhaupt existiert, von Fremdbestimmtheit gekennzeichnet. Durch fehlende oder schlechte Bildungsabschlüsse ist die Berufswahl von vorneherein eingeschränkt.

Wichtiges Fazit von Egloff ist, dass das Ende der Verlaufskurve ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende des Lese- und Schreibproblems, aber Probleme beim Lesen und Schreiben schließen nicht zwangsläufig ein erfolgreiches Leben aus.

5. Alphabetisierungsarbeit in Deutschland

Die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit wird von Interessenvertretern aus Industrie, Bildungspolitik und Erwachsenenbildung, aber auch von Vertretern der Gewerkschaften oder

gesellschaftlicher Randgruppen als sehr wichtig eingestuft. Die Umsetzung von Alphabetisierung und Präventionsmöglichkeiten scheint aber immer wieder an fehlenden Zuständigkeiten und politischem Ressortdenken zu scheitern. (vgl. DÖBERT, HUBERTUS, 2000, S.124ff). Das Angebot an Alphabetisierungskursen und deren Durchführung liegt in der Zuständigkeit der Bundesländer. Die einzelnen Anbieter und Einrichtungen können in der Regel selbst entscheiden, ob sie Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse in ihr Kursprogramm aufnehmen wollen. Finanziellen Engpässen führen dazu, dass zu wenige Kurse angeboten werden, v.a. in ländlichen Gebieten. Die Alphabetisierungsarbeit wird in Deutschland von den unterschiedlichsten Trägern und Veranstaltern geleistet. Ein Ziel muss es sein, den Bestand an Kursen zu sichern und wenn möglich weiter auszubauen. Dies wird langfristig nur möglich sein, wenn konkrete politische Zuständigkeiten und finanzielle Absicherung gegeben sind.

Unterschiedliche Verbände und Vereine haben sich in Deutschland des Problems Analphabetismus angenommen und arbeiten mit viel Engagement an Aufklärungs- und Forschungsarbeit zu diesem Thema.

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Der Verein wurde 1984 als „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.“ gegründet. 1997 schloss er sich mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e.V. zum Bundesverband Alphabetisierung zusammen. Der Bundesverband wurde 2004 als Mitglieder in die Deutsche UNESCO-Kommission aufgenommen. 2006 schließlich folgt die Umbenennung in „Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.“ Der Verein ist als gemeinnützig anerkannt und bundesweit tätig. Ziele sind die Förderung des Lesens und Schreibens in der Erwachsenenbildung und die Unterstützung von Personen und Institutionen, die in der Alphabetisierungsarbeit und Grundbildung tätig sind (z.B. durch Informationen, Fortbildung). Der Bundesverband betreibt Lobbyarbeit für Schreib- und Leseunkundige, sowie Öffentlichkeitsarbeit (z.B. TV-Spots oder Kampagnen wie „Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben!). Die Angebotspalette reicht von leicht lesbarer Lektüre über Unterrichtsmaterialien, der Vermittlung von Referenten bis hin zu einer eigenen Fachzeitschrift, dem ALFA-FORUM. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. führt verschiedene Projekte durch, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert werden. 2002 startete das Projekt APOLL, ein Kooperationsprojekt mit dem Deutschen Volkshochschulverband, in dessen Rahmen das Lernportal >> ich-will-schreiben-lernen.de << entwickelt wurde. Eine sehr wichtige Anlauf-

stelle des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. ist das ALFA-TELEFON. Über eine bundesweite Servicenummer können Menschen mit Lese- und Schreibproblemen oder deren Familienangehörige, aber auch Vorgesetzte oder Interessierte anonym Informationen über ortsnahe Weiterbildungseinrichtungen mit Alphabetisierungskursen für Menschen deutscher und ausländischer Herkunft erhalten.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist ein unabhängiges wissenschaftliches Serviceinstitut. Die Leistungen des DIE richten sich an Forschende, Planende und Lehrende aus Wissenschaft, Praxis und Politik des Bereiches Weiterbildung/Erwachsenenbildung.

Seit dem 1. Januar 2007 gibt es beim DIE programmatische Veränderungen. Das Institut setzt an Empfehlungen an, die nach einer positiven Evaluation des DIE im Jahr 2005 ausgesprochen worden waren. Die bis dahin aufgebauten Programme mit den Schwerpunkten Lernen Erwachsener und Lehre in der Weiterbildung sollen demnach konsequent weiter ausgebaut und verbessert werden. Das DIE entwickelt dadurch sein Alleinstellungsmerkmal als forschungsorientierte Serviceeinrichtung in der Erwachsenenbildung weiter. Es werden übergreifende Forschungsstrategien fokussiert und man orientiert sich dabei an zentralen Fragestellungen der Wissenschaft.

Allen Programmen gemeinsam ist, dass sie einen höheren Forschungsanteil aufweisen, ohne dabei die Serviceleistungen für die Praxis der Weiterbildung zu vernachlässigen. Damit bleibt das DIE Anlaufstelle für die gesamte Weiterbildungsszene: für die Wissenschaft wie auch für Politik und Praxis. [VII]

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Die UNO hat für den Zeitraum von 2003 bis 2012 eine Weltalphabetisierungsdekade ausgerufen. Die Zahl der Menschen, die nicht oder nur mangelhaft lesen und schreiben können, soll in diesem Zeitraum weltweit halbiert werden. Jedem Menschen soll zumindest Grundbildung ermöglicht werden. In Industrieländern wie der Bundesrepublik Deutschland soll vor allem daran gearbeitet werden Bildungsbenachteiligungen zu erkennen und abzubauen, aber auch die Prävention und Bekämpfung von Analphabetismus zu verbessern. Das BMBF unterstützt die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit durch die Förderung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Zur Umsetzung dieser Anliegen, soll die Arbeit an dem Problem besser vernetzt und die Anstrengungen gebündelt werden. Zu diesem Aktionsbündnis gehört neben dem BMBF auch die UNESCO- Kommission, der DVV und

der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. aber auch der Ernst Klett Verlag und die Stiftung Lesen. Innerhalb der zweiten Hälfte der Alphabetisierungsdekade liegt der Förderschwerpunkt des BMBF auf der Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Hier sollen der Forschungsstand verbessert werden, eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppen vorangetrieben werden aber auch neue Möglichkeiten zum Nachholen von Grundbildung gesucht werden. Hierfür sollen auch die Erfahrungen aus anderen Ländern berücksichtigt werden und in die Praxisempfehlungen mit einbezogen werden. Forschungsarbeiten erstrecken sich auf die Themenkomplexe „Verbesserung der Grundlagen für die Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen“, auf die Verbesserung von Effizienz von Beratung und Maßnahmen der Grundbildung und auf eine Professionalisierung der Lehrenden. Im September 2007 stellte das BMBF neue Projekte vor, die mit insgesamt ca. 30 Mio. Euro gefördert werden sollen. Hierzu gehören u.a. die Einrichtung eines Masterstudiengangs zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen, aber auch eine Verbleibstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer von Alphabetisierungsangeboten des DVV, ebenso wie die Untersuchung der Alphabetisierung von Einwanderern der Universität Marburg und die Erforschung von Family Literacy Programmen durch die Universität Bremen.

Bundesbildungsministerin Schavan betont die Wichtigkeit von Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus, aber auch die Sicherung einer soliden Grundbildung für alle und nennt dies eine der wichtigsten Aufgaben des Bildungssystems. Denn „Grundbildung ermöglicht erst jegliche weitere Bildung und das lebenslange Lernen“ (SCHAVAN, 2007). Um die Ergebnisse der geförderten Projekte besser für die Nutzer zugänglich zu machen, wird erwogen ein Transfer-Projekt zu initiieren, das alle Vorhaben unterstützen und die Ergebnisse bündeln soll. [V]

Deutscher Volkshochschulverband e.V. (DVV)

Der DVV vertritt die ca. 1000 Volkshochschulen in Deutschland sowohl auf Bundes- als auch auf europäischer Ebene. Er fördert die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch seiner Mitglieder. Ein weiteres Anliegen des Verbandes ist die Förderung der Qualität der erwachsenenpädagogischen Arbeit und der internationalen Zusammenarbeit. In Bezug auf Alphabetisierung Erwachsener hat der DVV zusammen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung das „Portal Zweite Chance Online“ entwickelt. Hierbei handelt es sich um Lernangebote im Internet zum Erwerb von Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen oder zur Förderung

von arbeitsweltbezogenen Grundkompetenzen. Unter der Adresse <http://www.ich-will-schreiben-lernen.de> findet man seit 2007 ein spezielles Angebot für erwachsene funktionale Analphabeten. Mit individuell angepassten Lernpaketen und Übungseinheiten können die Lerner alleine und zuhause arbeiten. Die Lernergebnisse werden registriert und ausgewertet und der Fortgang der Übungen dann entsprechend des Fortschrittes eines jeden Einzelnen angepasst. Spezielle Portale für Rechnen und Englisch sollen in Kürze folgen. [VI]

6. Zielgruppe : Erwachsene mit Deutsch als Muttersprache

Im Jahr 2004 betrug die Armutsgefährdungsquote für Deutschland 13%, d.h. 13% der Bevölkerung hatten ein verfügbares Äquivalenzeinkommen von weniger als 856 € im Monat zur Verfügung. 10,6 Mio. Menschen sind in Deutschland in etwa von Armut bedroht, hiervon sind ca. 2 Mio. Kinder unter 16 Jahren. Auffällig ist durchgehend, dass Frauen stärker von Armut gefährdet sind als Männer, sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland.

Es gibt Faktoren, welche die Armutsgefährdung verstärken. So beeinflusst der Haushaltstyp in dem ein Mensch lebt, die Gefährdung durch Armut. Am stärksten sind Alleinerziehende und Einzelpersonenhaushalte betroffen, aber auch kinderreiche Familien liegen vielfach zwar nicht unter der Armutsgrenze, aber auch nur knapp darüber. Ein weiterer Faktor ist die Einbindung in das Erwerbsleben. Ist jemand Vollzeitbeschäftigt, ist er nur zu 4% von Armut bedroht, d.h. aber auch, dass es in Deutschland ca. 1,6 Mio. Menschen gibt, die zwar arbeiten, aber von ihrem Einkommen ihren Lebensunterhalt nicht bestreiten können. Mit einem Anteil von 43% gehören Arbeitslose zu der am stärksten durch Armut bedrohten Gruppe. Einen wichtigen Aspekt der Armutsgefährdung stellt der Bildungsabschluss dar. Sowohl der schulische als auch der berufliche Abschluss weist einen deutlichen Zusammenhang mit der Bedrohung durch Armut auf. 24% der Menschen ohne Schulabschluss sind durch Armut gefährdet, aber nur 15% der Personen mit Hauptschulabschluss. Je höher der Abschluss ist, desto geringer ist die Armutsgefährdungsquote. Die Bedrohung durch Armut nimmt zu, wenn die formale Qualifikation niedrig ist.

Sozialleistungen durch den Staat, wie z.B. das Arbeitslosengeld, das Kindergeld, Bafög oder Wohnkostenzuschuss tragen hauptsächlich dazu bei, die Armutsgefährdung von Arbeitslosen und Familien, zu minimieren. Ohne staatliche Sozialtransferleistungen läge die Armutsgefährdungsquote bei 24%.

Häufig wird angenommen, dass Armut innerhalb eines Haushaltes von den Eltern an die Kinder „vererbt“ wird. Hier ist ein wichtiger Aspekt, die Weitergabe von geringer Bildung,

die wiederum zu geringeren Arbeitsmarktchancen und in der Folge davon zu erhöhter Arbeitslosigkeit und damit zu höherer Armutsgefährdung führt. „Menschen deren Eltern keinen Schulabschluss haben, haben mit 27% ein erheblich erhöhtes Armutsrisiko.“ (STAT. BUNDESAMT, 2006, S.26). Auch bei finanziellen Problemen im Elternhaus gibt es einen Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Eltern. In 45% der Elternhäuser, in denen beide Eltern ohne Schulabschluss blieben, wurde angegeben, dass ständig oder oft finanzielle Probleme den Haushalt belasteten.

Armutsgefährdete Menschen müssen – auch ein Zeichen sozialer Ausgrenzung – häufig auf langlebige Gebrauchsgegenstände wie Auto oder Computer verzichten, in Bezug auf Telefon und Fernseher muss sich aus finanziellen Gründen kaum jemand einschränken.

Im europäischen Vergleich liegt Deutschland mit einer Armutsgefährdungsquote von 13% auf Rang sechs, hinter Österreich und Schweden, aber vor Frankreich mit einer Quote von 14%.

Aus diesen Erkenntnissen kann man folgern, dass bei Analphabeten die finanzielle Armut in der Familie einen nicht zu unterschätzenden negativen Einfluss ausübte. Dies wirkt bis ins Erwachsenenalter nach. Folgt man LINDE (2001) in seiner Einschätzung des Durchschnittsteilnehmers eines Alphabetisierungskurses, so kann man hier übereinstimmend feststellen, dass sich eine prekäre finanzielle Situation im Kindesalter zusammen mit einer schlechten schulischen Bildung deutlich negativ auf die spätere Situation als Erwachsener auswirken. Wächst man in armen Verhältnissen auf, wächst damit – zwar nicht zwingend, aber dennoch wahrnehmbar - die Chance in der Schule zu versagen und in den Analphabetismus abzurutschen.

Die Zahl dieser Menschen, häufig als neue Unterschicht bezeichnet, wächst: Die Bildungsoffensive in den siebziger Jahren, die auch Kinder von Eltern mit weniger ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital vom sozialen Aufstieg träumen ließen, scheint beendet – „die deutsche Gesellschaft verändert sich wieder hin zur Klassengesellschaft. Das System ist semipermeabel geworden, durchlässig nur noch in eine Richtung – nach unten.“ (PRANTL, 2006).

7. Zielgruppe: Erwachsene mit Migrationshintergrund

Wie soll man eine Gruppe von Menschen bezeichnen, die sich von der heterogenen Mehrheit in einem Land unterscheiden, z.B. durch einen anderen kulturellen Hintergrund, aber in sich ebenso wenig homogen sind, aber dennoch keine Ausländer im Sinne des Staatsbürgerrechts

sind? Der Begriff soll nicht wertend oder diskriminierend sein. Bei diesem Spagat wird immer häufiger der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ verwendet.

Zu den Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland gehören sowohl Ausländer, aber auch deutsche Staatsangehörige. Hier unterscheidet man direkte Zuwanderer, wie Spätaussiedler oder eingebürgerte Ausländer und in Deutschland geborene Personen, z.B. die Kinder von Eingebürgerten oder Spätaussiedlern oder Ausländer der II. oder III. Generation. [II]. Im Mikrozensus 2005 wurde zum ersten Mal die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund erhoben. Von den ca. 82 Mio. Menschen, die in Deutschland leben, haben ca. 15,3 Mio. Migrationshintergrund. Bezieht man dies auf die Gesamtbevölkerung, sind dies 19% der in der Bundesrepublik lebenden Menschen. 9% dieser Menschen mit Migrationshintergrund sind Ausländer und 10% sind deutsche Staatsangehörige. 10,4 % haben eigene Migrationserfahrung.[III]. Nach Angaben des Ausländerzentralregisters (AZR) lebten 2006 6,75 Mio. Ausländer in Deutschland, 32% davon kamen aus EU-Ländern, 47% aus anderen europäischen Ländern. Die restlichen 21% kommen aus allen Teilen der Welt. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer lag bei 17,3 Jahren, wobei 1/3 der Menschen länger als 20 Jahre in Deutschland lebte und 2/3 mindestens 8 Jahre Aufenthalt vorweisen konnten. 1,4 Mio. Menschen, die im AZR registriert sind, sind in Deutschland geboren.[IV].

Nach den deutschen Analphabeten, ist man in den letzten Jahren auf eine weitere Gruppe von Analphabeten aufmerksam geworden – die Analphabeten mit Migrationshintergrund. Diese Menschen stammen aus den unterschiedlichsten Ländern, Kulturen und Lebenslagen. Sie bilden eine äußerst heterogene Gruppe. Einige Analphabeten mit Migrationshintergrund haben nie lesen und schreiben gelernt – sind primäre Analphabeten – andere, sind in einer anderen Sprache alphabetisiert worden, wieder andere lernten mit anderen Schriftzeichen zu schreiben. Lange ging man davon aus, dass Analphabetismus bei Migranten kein Problem darstellt, da bis zum Anwerbestopp 1972 die Beherrschung von Lesen und Schreiben ein Auswahlkriterium darstellte. JEUK (2005) vermutet, dass sich der Anteil durch Familienzusammenführung erhöht hat, da unter den zugewanderten Frauen der Anteil an primären Analphabeten besonders hoch ist.

Für eine Integration von Migranten ist es wichtig, dass sie – neben anderen wichtigen Faktoren – Sprache und Schrift des Landes beherrschen in dem sie leben. Ohne diese Fähigkeiten können sie nicht angemessen am öffentlichen und sozialen Leben an ihrem Wohnort teilnehmen. Es gibt kaum zuverlässige Angaben, wie viele Menschen mit

Migrationshintergrund tatsächlich Analphabeten sind. SCHRAMM (1996) geht davon aus, das ca. 12% der Migranten Analphabeten sind.

7.1. Besondere Situation beim Spracherwerb von Migranten

Der überwiegende Teil der Menschen, die nach Deutschland kommen um hier zu leben, sprechen die Landessprache nicht, oder nicht ausreichend. Sie haben eine andere Muttersprache. ESSER (2006) stellt nun deutliche heraus, dass Sprache der Schlüssel zur Integration von Migranten ist. In fast allen Aufnahmeländern ist das Phänomen der Entstehung und Verfestigung von ethnischen Schichtungen zu beobachten. Dabei, so ESSER liegt es nahe, neben anderen Einflussfaktoren, wie sozialen Distanzen oder Diskriminierungen, auch Defizite in der Beherrschung der Landessprache mit verantwortlich zu machen. Für gesellschaftliche und individuelle Integration hat die Sprache eine immense Bedeutung. Sie ist notwendig für die tägliche Kommunikation, aber auch eine wichtige Ressource beim Bildungserwerb und auf dem Arbeitsmarkt. Sprache kann in ihrer Symbolfunktion auch Zusammengehörigkeit ausdrücken oder aber fremd wirken und Diskriminierung und Abgrenzung nach sich ziehen. „Ungleichheiten im Zugang zu Bildung, Einkommen, den zentralen Institutionen und gesellschaftlicher Anerkennung ebenso wie sozialen Kontakte sind wesentlich, wenngleich nicht allein, durch sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache bedingt“. (ESSER, 2006, S.i).

Welche sozialen Bedingungen, Mechanismen und Folgen sind zu beobachten, die mit dem Erwerb der Landessprache und der Beibehaltung oder Aufgabe der Muttersprache einhergehen? Die unterschiedlichen Theorien zum Spracherwerb sind sich in grundsätzlichen Fragen einig, und beschreiben Spracherwerb oder –erhalt „als Ergebnis eines Zusammenspiels des Handelns bzw. Lernens der Migranten einerseits und gewisser sozialer Bedingungen andererseits“. (ebd., S.ii). Ob die neue Sprache als Zweitsprache gelernt wird ist abhängig von der Motivation, dem Zugang zu Kontaktmöglichkeiten oder Kursen, der individuellen Fähigkeiten der Migranten und den Kosten des Lernens, sowohl in finanzieller als auch in zeitlicher Hinsicht. Beeinflusst wird dieser Prozess zusätzlich von Bedingungen im Aufnahme- und Herkunftsland, von der Existenz und Struktur ethnischer Gemeinden, aber zu einem gewichtigen Teil auch durch die individuellen und familiären Lebensbedingungen. Einreisealter und Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland, sowie für Kinder bedeutsam, Einreisealter und Sprachfertigkeiten der Eltern sind wichtige Faktoren. Außerdem wird das Erlernen der Zweitsprache durch eine höhere Bildung begünstigt. Negativ auf den Spracherwerb einer Zweitsprache wirkt es sich aus, wenn die Muttersprache international gut

verwertbar ist (z.B. Englisch), wenn sich die Erstsprache linguistisch sehr von der Sprache im Aufnahmeland unterscheidet oder wenn eine große sozio - kulturelle Distanz zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Migranten besteht. Zusätzlich wirken sich residentiale und sektorale ethnische Konzentration und die hier zwangsläufig entstehenden, zahlreichen binnenethnischen Kontaktmöglichkeiten hemmend auf den Erwerb der Zweitsprache aus. Kinder lernen die Zweitsprache leichter, wobei ESSER (2006) eine Schwelle bei Kindern im Alter von ca. 10 bis 12 Jahren ausmacht. „Kompetente Zweisprachigkeit wird der Ausnahmefall bleiben“. (ebd., S.ii)

Eine besondere Situation ergibt sich für Kinder. So müssen schulische Leistungen fast ausschließlich in der Unterrichtssprache Deutsch erbracht werden. Die zusätzlichen Kenntnisse der Kinder in ihrer Muttersprache haben auf den Schulerfolg keinen Einfluss. Außerdem weißt ESSER darauf hin, dass Auswirkungen bilingualer Erziehung auf das Erlernen der Landessprache und damit die schulischen Leistungen bislang nicht durch empirische Forschung belegt sind.

Ungünstige Einflüsse aus dem Umfeld der Migrantenkinder verstärken sich gegenseitig. Ethnische Konzentration in bestimmten Wohngebieten oder Grundschulen, hohes Einreisearcher oder eine geringe Bildung der Eltern wirken sich nachhaltig negativ auf die weiteren Lebenschancen aus. Dies betrifft vor allem den Arbeitsmarkt. Hier ist das Beherrschen der Landessprache von zentraler Bedeutung um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen. Schlechte Startchancen hier, bedingen wiederum niedriger bezahlte Arbeitsstellen. Eine Möglichkeit bietet sich für Migranten in ethnischer Enklavenwirtschaft oder selbständigem Unternehmertum. Dies allerdings fördert die ethnische Konzentration. „Insgesamt belegen die feststellbaren empirischen Beziehungen die überragende (...) Bedeutung der institutionellen und kulturellen Vorgaben des jeweiligen Aufnahmelandes für die Integration, und zwar in allen drei Bereichen: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt“. (ebd., S. iv). Innerhalb der unterschiedlichen Migrantengruppen gibt es Unterschiede in den Bildungs- und Arbeitsmarktchancen. In Deutschland befinden sich türkischen Migranten in einer schlechteren Position als andere Migrantengruppen. Dieser Unterschied kann durch die genannten zentralen Faktoren nicht vollständig erklärt werden.

Durch Zunahme internationaler Migration steigt die Zahl der Personen mit Sprachdefiziten in den Aufnahmeländern. „Die Offenheit der Aufnahmegesellschaften und der ethnischen Gemeinden für den Prozess der intergenerationalen Integration ist für die längerfristige Entwicklung der sozialen Integration der Migranten wie der Art der ethnischen Differenzierung und Ungleichheiten in den jeweiligen Aufnahmeländern von entscheidender

Bedeutung“ (ebd., S. v). Um die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern wird in manchen Bundesländern ein Sprachtest ein Jahr vor der Einschulung verlangt. Wer in der Sprachentwicklung Defizite aufweist, muss z.B. in Hamburg Fördermaßnahmen besuchen. Deutschland ist mit diesen Bemühungen im europäischen Vergleich relativ spät gestartet. Ebenso verstärkt sich der Fokus auf die Elterneinbindung.

7.2. Angebote zum Spracherwerb an Migranten

Mit dem am 1.1. 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz, wurden erstmals die staatlichen Integrationsangebote einheitlich geregelt. Im Zentrum steht hier der Integrationskurs, der sich in einen Orientierungskurs (ca. 30 Unterrichtsstunden) und einen Sprachkurs (600 Unterrichtsstunden) untergliedert. Im Jahr 2006 nahmen von insgesamt ca. 360.000 teilnahmeberechtigten Personen, 143.392 Menschen an bundesweit 9.800 Kursen teil. Derzeit gibt es 1.851, vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassene, private und öffentliche Träger, die berechtigt sind Integrationskurse anzubieten. Die Zulassung erhält, wer nach §18 der IntV (Integrationskursverordnung) zuverlässig und leistungsfähig ist und gleichzeitig Qualitätssicherungsverfahren des BAMF anwendet. Die Integrationskurse richten sich an bereits in Deutschland lebende Ausländer und an neu zugewanderte Ausländer und Spätaussiedler. Bei der bundesweiten Kursverteilung kann man regionale Unterschiede feststellen. Vergleicht man die Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen, die beide einen ähnlich hohen Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung mit 9,4% (Bayern) und 11% (NRW) aufweisen, so wird man bemerken, dass in Bayern 2006 insgesamt nur 29.941 Teilnehmer an einem Integrationskurs teilnahmen, während dies in Nordrhein-Westfalen 53.328 Personen taten. In Bayern waren zu der Zeit 243 Träger zugelassen, die 1.021 Kurse anboten. In NRW stellt sich die Situation anders dar. Dort liefen 2.470 Integrationskurse bei 386 Trägern. Bei den Kursen, die speziell mit Alphabetisierung angeboten werden ist der Unterschied noch gravierender. Hier gibt es in NRW 195 Kurse mit 2.606 Teilnehmern, in Bayern dagegen nur 971 Lernende in 74 Kursen. 2006 haben 36.599 Teilnehmer die Prüfung am Ende des Kurses bestanden, das entspricht einer Bestehensquote von 71,8%. Der Frauenanteil in den Kursen lag bei 65%, was wohl auch daran lag, dass im Jahr 2006 die Betreuung der Kinder der Kursteilnehmer erheblich ausgeweitet wurde. Es wurden kursbegleitend 2.402 Kinder betreut, womit Kosten in Höhe von 1.695.726 € angefallen sind. (vgl. SCHINDLER, 2007).

7.2.1. Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung: Alpha-Kurs

Mit dem vorläufigen Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung vom März 2007 soll es Menschen mit Migrationshintergrund ausdrücklich ermöglicht werden Lesen und Schreiben zu lernen. Weiterhin sollen soziale, sozio - kulturelle, interkulturelle und sozial-psychologische Ziele verfolgt werden. Lesen- und Schreibenlernen, soll nicht nur den Teilnehmern zugute kommen, sondern auch deren Kindern, die von besseren Kompetenzen der Eltern profitieren können. Im Alpha-Kurs sollen die Migranten einer funktionalen Alphabetisierung möglichst nahe gebracht werden. Hierfür stehen 630 Unterrichtseinheiten (UE) zur Verfügung. In gewöhnlichen Integrationskursen soll das Sprachniveau B1 erreicht werden. Der Lerner soll auf dieser Fähigkeitsstufe Hauptpunkte eines Gesprächs verstehen können, wenn es um vertraute Themen geht und die eigene Meinung bzw. eine kurze Begründung formulieren können. Das Niveau B1 kann in diesen Rahmenbedingungen nicht erreicht werden. „Als schriftsprachliches Ziel der Integrationskurse mit Alphabetisierung gilt daher die Einleitung der funktionalen Alphabetisierung.“ (FELDMEIER, 2007, S.9). Am Ende eines Kurses sind die erreichten Qualifikationen der Teilnehmer sehr unterschiedlich. Die Absolvierung eines Alpha-Kurses soll ein autonomes Weiterlernen ermöglichen, deshalb wird großer Wert auf die Vermittlung von Kompetenzen gelegt, die dies auch zulassen. In Alpha-Kursen wird großer Wert auf Teilnehmerorientierung gelegt. Curriculare Vorschläge des Konzepts sind nicht als Einschränkung der Lehrkräfte zu verstehen, sondern eher als Leitfaden, der lokalen realen Gegebenheiten angepasst werden kann und soll.

In einem Alpha-Kurs sollen gleichzeitig alle „zu alphabetisierenden Teilgruppen zusammen lernen“ (ebd., 2007, S.11), und die Bereiche DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und Alphabetisierung miteinander verbunden werden. In unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Modulen mit je 100 UE, lernen die Teilnehmer zunächst (Modul I und II) grundlegendes Wissen über das lateinische Schriftsystem und Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Zusammen mit dem Modul III, das zur Sicherung und Automatisierung der vermittelten Kenntnisse dienen soll, bilden sie den Basis-Alpha-Kurs. Daran schließt sich ein Aufbau-Alpha-Kurs mit wiederum drei Modulen à 100 UE an. Hier werden weitere Fähigkeiten gelehrt, die den Teilnehmenden möglichst nahe an das Niveau A1 bringen sollen. Auf dieser Stufe ist es möglich sich in einfachen, vertrauten Situationen zu verständigen, man versteht einfache Sätze und kann darauf reagieren, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. Je nachdem wie viele Module im Alpha-Kurs absolviert werden, vermindern sich die UE im Integrationskurs.

Teilnehmen können Migranten, bei denen der Besuch eines allgemeinen Integrationskurses auf Grund fehlender Kenntnisse im schriftsprachlichen Bereich nicht sinnvoll wäre und die nach §4 Abs.1 IntV teilnahmeberechtigt sind. Das sind alle Personen, die einen gesetzlichen Teilnahmeanspruch nach §44 des Aufenthaltsgesetzes haben, dazu kommen Spätaussiedler und Ausländer, die nach §44 Abs.4 des Aufenthaltsgesetzes zur Teilnahme zugelassen wurden und Personen, die nach §44a Abs.1 Nr.2 des Aufenthaltsgesetzes zur Teilnahme verpflichtet wurden. Es ist sinnvoll, „die sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermitteln und unter Berücksichtigung weiterer Daten eine Einstufung vorzunehmen.“ (FELDMEIER, 2007, S.14).

Zur Charakterisierung der Teilnehmer stützt sich FELDMIEIER (2007) auf Beschreibungen und Erfahrungswerte aus den Alpha-Kursen, da kaum gesicherte Daten vorliegen. Die Teilnehmer im Alphabetisierungsbereich sind heterogener als in DaZ - Kursen. Hinsichtlich der sprachlichen Kenntnisse kann man unterscheiden zwischen „absoluten Nullanfängern“ (ebd., S.15), die ihren Namen nicht schreiben können und Migranten, die sich im sog. „Gastarbeiter-Deutsch“ recht gut verständigen können. Grammatikkenntnisse sind eher nicht vorhanden. Man kann nicht davon ausgehen, dass mit der zunehmenden Länge des Aufenthaltes in Deutschland, auch automatisch die sprachlichen Kompetenzen besser werden. Die Sprachkompetenz wird von der Häufigkeit bestimmt mit welcher der Migrant mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt, genauso wie von der Motivation diese zu erlernen, oder der Möglichkeit einer beruflichen Betätigung nachzugehen.

Betrachtet man die schriftsprachlichen Kenntnisse, so stellt FELDMIEIER (2007) fest, dass diese ebenso breit gefächert sind, wie die sprachlichen Fertigkeiten. Die schriftsprachlichen Kenntnisse sind umso besser, je länger die Schulbesuchsdauer war. FELDMIEIER (2007) versucht die großen Unterschiede an zwei exemplarischen Migranten zu verdeutlichen. Auf der einen Seite die Teilnehmer, die keine Stifterfahrung, keine Deutschkenntnisse und eine geringe Sprachbewusstheit in der Muttersprache haben, auf der anderen Seite Migranten, die mehrere Jahre Schulerfahrung und gute Deutschkenntnisse haben, aber in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden.

Ein großer Teil der Teilnehmer in Alpha-Kursen sind Frauen. Viele von ihnen kann man in dem ersten exemplarischen Teilnehmer zuordnen. Die Lebensumstände dieser Migrantinnen müssen im Alphabetisierungsunterricht berücksichtigt werden. Die familiäre Situation und tradierte Rollenzuweisungen erschweren ein erfolgreiches Lernen. Zusätzliche Belastung durch Pflichten im Haushalt und bei der Kindererziehung schränken die Lernzeit der

Teilnehmerinnen deutlich ein. Organisatorische Probleme, z.B. mit der Kinderbetreuung führen zu höheren Fehlzeiten.

Bei Kursbeginn müssen mindestens 8 Teilnehmer am Alpha-Kurs teilnehmen. Ausnahmen gibt es, wenn mit längerer Dauer Kurswechsel anstehen, um den Kursfortgang zu gewährleisten. In keinem Kurs darf die Obergrenze von 12 Lernern überschritten werden.

WIEGAND (2005) stellt die Arbeit mit Teilnehmerinnen eines Alphabetisierungskurses an der VHS - Rüsselsheim vor. Der Kurs ist ausschließlich für Frauen konzipiert und findet in einer Grundschule während der regulären Unterrichtszeiten an zwei Vormittagen, für je zwei Unterrichtsstunden statt. Gut organisiert ist hier auch die Kinderbetreuung, die in einem Nebenraum stattfindet. Die eingewanderten Frauen sind zwischen 6 Monaten und 36 Jahren in Deutschland. Viele der Migrantinnen sprechen flüssig Deutsch und verstehen fast alles, andere wiederum sprechen gar nicht und sind nur mit der Hilfe anderer Teilnehmerinnen in der Lage dem Unterricht zu folgen. Als Motive für den Kursbesuch geben sie an, selbständiger werden zu wollen und um ohne Hilfe agieren zu können. Sie gehen in den Frauenkurs, „weil sie hier ein Stück Frauengemeinschaft aus ihren Herkunftsfamilien und Dorfgemeinschaften wieder finden und ihnen das Lernen in einer reinen Frauengruppe leichter fällt.“ (WIEGAND, 2005, S.25). Eine sehr wichtige Stellung in der Gruppe nimmt die Kursleiterin ein, die oft die einzige Bezugsperson im Umfeld der Migrantinnen ist, die Deutsch als Muttersprache spricht. Sie vermittelt nicht nur die Sprache, sie gibt Informationen zu Ernährungs- und Erziehungsfragen und kann über die Einbindung in den Sprachkurs religiöse und ethische Werte vermitteln. Der Unterricht beschränkt sich nicht nur auf Lesen und Schreiben sondern bindet Allgemeinwissen und Grundbildung ebenso selbstverständlich mit ein, wie Landeskunde und lebenspraktische Bildung.

OTTE (2005) richtet den Fokus bei der Alphabetisierungsarbeit mit Migranten auf das Sprechen. Er kritisiert, dass häufig schnelles Lesen- und Schreibenlernen favorisiert wird, die Zeit zwischen der Einführung der Buchstaben aber für primäre und funktionale Analphabeten zu kurz bemessen ist. Zwischen der Vermittlung der einzelnen Buchstaben soll viel gesprochen werden. Der Kursleiter muss eine angstfreie Atmosphäre schaffen, damit die Teilnehmer vom Sprechen profitieren können. Er ist angehalten passende Situationen zu finden, einfach Dialoge zu entwickeln, die einen lebenspraktischen Bezug haben und unbedingt auf die Nachfragen und Bedürfnisse der Migranten eingehen. Langsames und kleinschrittiges Vorgehen ist für den Lernprozess sehr wichtig.

8. Präventionsmöglichkeiten von Analphabetismus

Für jeden einzelnen, betroffenen funktionalen Analphabeten ist die Situation belastend und wirkt sich auf sein Leben, in welcher Form auch immer, negativ aus. Auch für die Gesellschaft ist funktionaler Analphabetismus ein nicht wünschenswertes Phänomen. Präventionsmöglichkeiten ergeben sich für Deutsche und Migranten aus ähnlichen Ansatzmöglichkeiten.

Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die zwei Bereiche: Elternhaus und Kindergarten bzw. Schule. Hier muss man ansetzen um ein Entstehen von Analphabetismus zu vermeiden. Ansätze zur Prävention sollten, meines Erachtens zu einem möglichst frühen Zeitpunkt beginnen. Schon mit ganz jungen Kindern kann man zuhause, im Kindergarten oder Hort arbeiten. Eine Alternative kann Family Literacy sein, um Familien, die eher als schriftfern einzustufen sind, mit Lesen, Schreiben und mit Büchern in Kontakt zu bringen. Eltern müssen motiviert werden, mit ihren Kindern zusammen zu lernen. Schwierigkeiten hierbei sehe ich darin, wie Familien, die Bedarf in dieser Hinsicht haben, identifiziert und anschließend motiviert werden können. Vielfach werden sie ihre Schriftferne nicht realisieren oder sich schwer von der Wichtigkeit des Lesens mit Kindern überzeugen lassen. Die wahre Aufgabe wird hier sein, Eltern aus einer Lethargie zu reißen, in die sie aus den unterschiedlichsten Gründen geraten sind, um damit ihren Kinder bei einem besseren Start im Leben zu helfen. Eltern müssen mehr über ihre Einflussmöglichkeiten lernen, sie müssen erkennen, dass sie etwas erreichen können, wenn sie planvoll handeln. Hierzu ist vor allem eine fachkundige aber nicht bevormundende Anleitung wichtig.

Die Bundesagentur für Arbeit gibt die Zahl der Kinder unter 15 Jahren, aus armen Familien, die von Arbeitslosengeld II leben müssen, mit 1,928 Mio. an. Die Zahl ist seit dem Vorjahr um 44.000 Kinder gestiegen. (vgl. FLZ). Der finanzielle Aufwand für die Familien ist deshalb möglichst gering zu halten, deshalb sollten geeignete Materialien von den Veranstaltern kostenlos zur Verfügung gestellt und erklärt werden. Die Heranführung der ganz kleinen Kinder an Schrift und Sprache birgt ein großes Präventionspotential. Die Kinder müssen in ihren Interessen für Bücher bestärkt und unterstützt werden. Hier sind vor allem die Eltern gefragt, aber auch lokale Bibliotheken, Spielgruppen oder Stadtteilzentren können hier sinnvolle und wirkungsvolle Arbeit leisten. Um aber die wirklich schriftferne Klientel zu erreichen, muss viel Aufklärungsarbeit geleistet werden, auch von Jugendämtern, Kinderärzten oder Hebammen, da sie Kontakt zum weitaus größten Teil der Eltern oder Mütter

haben. Bei später greifenden Interventionsmaßnahmen kann es vielleicht schon zu spät sein, um diese Familien zu erreichen.

Der zweite Ansatzpunkt für Prävention ist der Kindergarten oder die Schule. Frühe Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kindergartenkinder oder der Grundschüler ist wichtig für deren späteres Fortkommen im Schulbetrieb. Lesen und Schreiben sind zwei der wichtigsten Grundkompetenzen überhaupt, deshalb müssen sie vor allem den Kindern, die in ihrem Elternhaus wenig, oder keine Unterstützung erfahren, von ihren Erziehern oder Lehrern vermittelt werden. Die Lehrer spielen in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Eine ihrer wichtigsten Aufgaben sollte es sein, die Verbindung zum Elternhaus zu halten, die Schüler zu motivieren und ihnen einen positiven Start in ihr Schulleben zu ermöglichen. Der Unterricht sollte in einer ungezwungenen Atmosphäre stattfinden können, ohne übermäßigem Leistungsdruck, um auch Kindern, die Gelegenheit zu geben von sich aus zu lernen, ein eigenes Lernverhalten zu entwickeln. Kontraproduktiv wirkt es sich bei kleinen Kindern und Grundschulern dagegen aus, wenn sie angstvoll im Unterrichtsgeschehen teilnehmen und sich nicht angenommen fühlen. Die Bemühungen, v.a. der Grundschullehrer, soll hier nicht negiert werden und es gibt sicher Viele, die sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten überdurchschnittlich engagieren. Die Strukturen des deutschen Schulsystems ermöglichen es ihnen leider jedoch nicht, sich allen Kindern gleich intensiv zu widmen.

Im Jahre 2003 wurden in der Bundesrepublik Deutschland 135,2 Mrd. € für Bildung ausgegeben. 7,8% davon für vorschulische Erziehung und 35,8% für allgemeinbildende Schulen. (Bildungsbericht, 2006). 2005 gab es in Deutschland 16.814 Grundschulen (das waren fast 1.000 weniger als noch 1992), 1.546 Schulkindergärten und 262 Vorklassen.

Die Ausgaben für ein Kindergartenkind 2003 lagen bei 4.500 € (Statistisches Bundesamt). Die Angebote der Elementarbildung werden von den Eltern sehr unterschiedlich angenommen. Ca. 2 Mio. Kinder von 0-3 Jahren und ca. 500.000 Kinder von 3-6 Jahren besuchen keine Einrichtung. Dies hängt unter anderem mit dem Bildungsstand der Eltern und mit einem etwaigen Migrationshintergrund zusammen. Während 28,3% der Kinder zugezogener Ausländer keinen Kindergarten besuchen, sind dies nur 19,3% der in Deutschland geborenen Ausländer. 24,5% der Kinder von Eltern ohne Bildungsabschluss besuchen keine Einrichtung, aber nur 14,1% der Eltern mit Abitur. Ein sehr differenziertes Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Ausbildung der Erzieherinnen in den jeweiligen Bundesländern. 2003 war der Anteil der pädagogischen Fachkräfte mit Fachschulabschluss in Sachsen – Anhalt mit 97,9% am höchsten, in Bayern dagegen konnten nur 51% eine derartige Ausbildung nachweisen. Noch gravierender sieht es bei den Fachkräften mit Hochschul-

abschluss aus. Im Jahr 2002 waren dies in Bremen 8,8% der in der Elementarerziehung Tätigen, in Bayern konnten nur 1,4% ein Hochschulstudium vorweisen. (Bildungsbericht, 2006).

An den Grundschulen wurden insgesamt 3.176.478 Schüler unterrichtet, darunter waren 354.277 Ausländer. Die Zahl der Vollzeit – Lehrer ist seit 1992 um knapp 30.000 auf 89.902 gesunken, die der Teilzeit-Lehrer dagegen von 75.996 auf 102.017 gestiegen. Die Ausgaben des Bundes 2003 für ein Grundschulkind lagen bei 3.900 € (Statistisches Bundesamt, 2007). Den Hauptanteil der Ausgaben machen mit 82 % Personalkosten aus.

Für Präventionsmöglichkeiten des funktionalen Analphabetismus bei Migranten kann man die gleichen Faktoren anführen. Frühzeitige, kompetente Förderung und eine Einbeziehung des Elternhauses. Dies zu realisieren ist bei Migrantenkindern jedoch ungleich schwieriger als bei deutschen Kindern. Eine bedeutende Hürde ist hier die Sprachproblematik. Lange Zeit ging man in Deutschland davon aus, dass die Zeit im Kindergarten lange genug sein müsste um Kinder mit Migrationshintergrund ausreichend mit der deutschen Sprache in Berührung zu bringen, damit sie in der Schule keine Probleme haben würden. Dies stellte sich als Trugschluss heraus. Die Sprachkenntnisse dieser Kinder bei ihrer Einschulung sind bei weitem nicht so gut, wie die der deutschen Kinder. Damit stellen sich ganz andere Fragen: Welche Sprache sollte Unterrichtssprache sein? Ist es gut ausländische Muttersprachler getrennt zu unterrichten – also beispielsweise reine türkischsprachige Eingangsklassen zu bilden? Wer sollte solche Klassen unterrichten? In welcher Sprache soll alphabetisiert werden? Diese Fragen werden von wissenschaftlicher Seite zu klären sein. Fest steht, so JEUK (2005), dass Fähigkeiten in einer gelernten Sprache wichtig sind für den Erwerb einer Zweitsprache. Die derzeitige Situation in deutschen Schulen für Kinder mit Migrationshintergrund sieht anders aus, als man es sich von pädagogischer Seite wünschen würde. Migrantenkinder in Deutschland werden mit deutschen Kindern zusammen beschult und auf ihre besonderen sprachlichen Bedürfnisse wird in den seltensten Fällen weder eingegangen, noch darauf Rücksicht genommen. (JEUK, 2005). Dadurch sind sie in vielfältiger Weise benachteiligt. Sie lernen lesen und schreiben zum ersten Mal in einer Zweitsprache, die Lehrer können ihnen keine gesonderte Hilfestellung geben, da sie vielfach die Erstsprache der Kinder nicht beherrschen. Außerdem müssen Migrantenkinder, im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung, eine Sprache in Konkurrenz zu Kindern lernen, die diese als Muttersprache sprechen. Zwar bestehen Konzepte für eine zweisprachige Alphabetisierung, wie an der Staatlichen Europaschule in Berlin, oder Konzepte für den

Deutschunterricht, wobei man so häufig wie möglich Bezüge zu verschiedenen Sprachen herstellen sollte, aber dies scheitert oftmals an mangelnder Qualifizierung des Lehrpersonals. Viele Kinder mit Migrationshintergrund gehören nach wie vor zu den Bildungsbenachteiligten.

Insgesamt betrachtet liegt in der Neu- oder Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten noch viel Entwicklungspotential, dessen Entfaltung zu einem großen Teil von der finanziellen Ausstattung abhängt und von deren sinnvollen Einsatz im Schulwesen. Mehr Geld allein, macht noch keine besseren Startbedingungen für benachteiligte Kinder. Aber mehr Geld kann besser qualifiziertes Personal, bessere Ausstattung und individuellere Förderung ermöglichen, und damit wäre schon viel erreicht. Kluge Konzepte gepaart mit entsprechender finanzieller Ausstattung könnten viel bewirken.

8.1. Family Literacy

Familienbildungsangebote, die derzeit in der Bundesrepublik Deutschland existieren wenden sich an ein breites Publikum. Es gibt neben vielen anderen Angeboten, Eltern – Kind - Gruppen, Gesundheitskurse, Geburtsvorbereitungs- und Nachbereitungskurse, aber auch Kurse, die über kindliche Entwicklung informieren. Diese Angebote erfahren eine zweifache Begrenzung: Zum Einen richten sie sich überwiegend an Eltern aus Milieus der Mittelschicht, zum anderen beziehen sie sich stark auf die Erziehung und weniger auf die Bildung von Kindern. „Es besteht daher ein dringender Handlungsbedarf bei der Konzipierung von bildungsorientierten Angeboten für Familien mit besonderen Lebenslagen, die zielgruppenkompatibel sind, also von der Zielgruppe im Hinblick auf ihre spezifische Lebenslage auch genutzt werden können.“ (NICKEL, 2007, S.70). Family Literacy Angebote als generationsübergreifende Interventionsprogramme sind „international betrachtet ein alter Hut – und gleichzeitig ein Erfolgsmodell ohne Gleichen.“ (ebd. S.71).

Alphabetisierung beginnt nicht erst mit dem Eintritt in Kindergarten oder Grundschule. Die Basis für den Schriftspracherwerb wird schon in den ersten Lebensjahren eines Kindes gelegt. Kinder brauchen Menschen in ihrer Familie, die selbstverständlich und kompetent mit Schrift und Sprache umgehen können und dies auch tun, damit sie Gelegenheit haben zu beobachten und zu imitieren. „Family Literacy ist ein generationsübergreifender Ansatz zur Förderung der Schriftsprachkompetenz von Familien. Das Konzept richtet sich an Eltern und Kinder. Der Schwerpunkt liegt in der Stärkung der Fähigkeiten der Eltern, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zuhause zu unterstützen und diese dabei besser auf die Schule vorzubereiten.“ (ELFERT, RABKIN, 2007, S.8).

Der Begriff „Family Literacy“ beschreibt mehr als die Grundfertigkeit zum Lesen und Schreiben: „Er bezieht Kompetenzen ein, wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern oder die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken.“ (ebd., S.33). Bei den meisten Projekten im Bereich Family Literacy geht es um die Sensibilisierung von Kindern, ihren Eltern und Lehrern für die Kultur des Lesens und Schreibens in den verschiedenen Institutionen, aber auch in den Familien und im Familienumfeld. Wesentlich ist die Nutzung des Erfahrungsraumes der Familien und die Motivierung und Befähigung der Eltern, ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen zu können. Außerdem sollen die Eltern angeleitet werden, um mit der Schule besser kooperieren zu können.

Im Folgenden soll als exemplarisches Beispiel das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY) beschrieben werden. FLY sollte als zweijähriges Programm mit der Zielgruppe der Fünfjährigen beginnen. Es fand in Stadtteilen Hamburgs statt, in denen viele Familien mit Migrationshintergrund leben. Wichtiger Bestandteil von FLY ist die Elternmitarbeit. Diese ruht auf den drei Säulen „Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht“, „Elternarbeit parallel zum Unterricht“ und „Gemeinsame außerschulische Aktivitäten“. Zu aktiver Elternmitarbeit im Unterricht gehören z.B. Elternschnupperstunden, an denen Eltern im Kindergarten oder in der Schule teilnehmen können, auch um ihnen die Entscheidung für FLY leichter zu machen. Wichtiger Bestandteil ist ein Anfangsritual. Hierbei werden beispielsweise Bücher auf mehreren Tischen ausgelegt, welche die Eltern mit ihren Kindern, aber auch mit fremden Kindern zusammen ansehen können, aus denen sie vorlesen können oder über die sie sich mit den Kindern zusammen unterhalten können. Das Buchangebot kann durch einfache Sprachspiele (Anlautmemory) ergänzt werden. Während der Elternarbeit, die parallel zum Unterricht der Kinder in einem anderen Raum stattfindet, werden die Eltern auf besondere Materialien vorbereitet, die im Rahmen des Projektes zuhause verwendet werden sollen. Gemeinsame außerschulische Aktivitäten wie Museumsbesuche oder der Besuch einer Bibliothek gehören zu den Ausnahmen, sind deshalb aber nicht weniger wichtig. Die Family Literacy Aktivitäten finden ca. einmal pro Woche über 25 Wochen pro Schuljahr statt. Empfohlen wird die Arbeit mit einem Team aus Sprachförderlehrer und dem Klassenlehrer der teilnehmenden Kinder.

Eine begleitende empirische Evaluation des Projektes durch MAY und EICKMEYER (2007) hat ergeben, dass sich die Teilnahmemotive der Eltern im wesentlichen aus vier Hauptgründen speist. Die Eltern ließen ein Interesse an gemeinschaftlichem Austausch und Geselligkeit erkennen, aber auch den Wunsch nach Unterstützung für das eigene Kind. Ein

eigenes Bildungsinteresse von seiten der Eltern motivierte zusätzlich zu einer angestrebten besseren Zusammenarbeit mit der Schule. „Die von den Eltern geäußerten Erwartungen und Wünsche stimmen weitgehend mit den Zielsetzungen des Projekts überein.“ (MAY, EICKMEYER, 2007, S.61). Hinsichtlich der Barrieren für eine Teilnahme wurden z.B. zu erledigende Behördengänge genannt, mangelnde Deutschkenntnisse oder fehlende Kinderbetreuung, aber auch eine Weiterbildung der Mutter (Deutschkurse, Ausbildung) stehen einer regelmäßigen Teilnahme entgegen.

Was hat sich für die Eltern durch ihre Teilnahme am FLY-Projekt geändert? Es zeigte sich, dass kurzfristig keine Änderungen im Vorleseverhalten, im Singen oder Basteln eingetreten ist, wohl aber geben viele Eltern an, dass sie sich hinsichtlich ihrer Handlungssicherheit positiv entwickelt haben. Ein weiterer wichtiger positiver Faktor ist die Verbesserung der Kommunikation mit anderen Familien und mit der Schule. Die Eltern schätzen außerdem die sprachlichen und literalen Fähigkeiten und Interessen ihrer Kinder höher ein als vor der Projektteilnahme. (vgl. MAY, EICKMEYER, 2007).

„Viele am FLY-Projekt mitwirkende Eltern berichten, dass das Projekt ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstwahrnehmung als Eltern stärkt.“ (ebd., S.47). Probleme zeichnen sich für die Kinder ab, deren Eltern nicht teilnehmen wollen oder können. Die Projektleiter vermuten, dass „... ein möglicher Analphabetismus der Eltern oder frühere schlechte Erfahrungen mit der Institution Schule ein Grund dafür sein könnten.“ (ebd., S.47).

Eine besondere Idee ist der Sprachförderkoffer für Eltern. Hierin sind Sprachfördermaterialien, Kinderbücher, Sprachkassetten (Lieder, Reime, Märchen) ebenso enthalten, wie ein mehrsprachiger Ratgeber für die Eltern und auch ein Kochbuch für Kinder und Eltern. Dieser Koffer kann von den Teilnehmern ausgeliehen werden, auch um die finanzielle Belastung so gering wie möglich zu halten.

Family Literacy hat vielfältige positive Konsequenzen für Kinder, Eltern und auch Lehrkräfte. Gerade für Kinder mit Förderbedarf ist es wichtig die Eltern mit in die Vorschul- und Schularbeit zu integrieren. Family Literacy kann helfen Eltern und Kindern einen dauerhaften Zugang zu lebenslangem Lernen zu eröffnen. RABKIN und ELFERT bezeichnen es als „wünschenswert, dass Elternarbeit ein fester Bestandteil des Schulalltags wird.“ (ebd., S.56).

NICKEL weißt darauf hin, dass die hohe Reichweite und Effizienz des Family Literacy – Ansatzes u.a. daher kommt, dass sich die Programme an Betreuungspersonen (Eltern, Großeltern, Tagesmütter) richten, die selbst eine geringe formale Bildung haben, oder schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht haben. Die Programme sollen möglichst

niederschwellig konzipiert sein, um speziell Menschen zu erreichen, die mit bestehenden Bildungsangeboten in ihrer Schulzeit nichts anfangen konnten. „Die Weiterentwicklung der Family Literacy in Deutschland wird entscheidend davon abhängen, wie das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem die aktuellen Herausforderungen annimmt und welche Unterstützungspotentiale die Bildungspolitik bzw. die Bildungsträger einerseits sowie Forschung und Wissenschaft im Rahmen von Aus- und Fortbildung andererseits anbieten.“ (NICKEL, 2007, S.79).

9. Auswirkungen des Analphabetismus

Ein hochentwickeltes Industrieland wie die Bundesrepublik Deutschland kann es sich in keiner Hinsicht leisten, dass 4 Mio. Bürger, gleich ob deutscher oder ausländischer Herkunft, nicht oder nur mangelhaft Lesen und Schreiben können. „Wir können auf kein Talent verzichten“ , betonte Bundeskanzlerin MERKEL auf einer Konferenz zu Integration und Bildung in Berlin. (SZ, S.5).

GENUNEIT (1996, S.4f) spricht in diesem Zusammenhang von einem Armutszeugnis für Deutschland. Ökonomische, soziale und kommunikative Armut, sind direkte Verursachungsfaktoren für Analphabetismus. Finanzielle Engpässe und wirtschaftliche Unterversorgung zwingen Eltern dazu, ihren Kindern weniger Aufmerksamkeit zu schenken, als sie vielleicht würden, hinzu kommen soziale Probleme durch das Lese- und Schreibproblem. Wird in Familie wenig gelesen und gesprochen, wirkt sich diese fehlende Kommunikation auf die Sprachentwicklung der Kinder aus, was wiederum das Erlernen von Lesen und Schreiben erschwert. GENUNEIT (1996) weist aber zusätzlich auf pädagogische und politische Armut hin. Mit pädagogischer Armut meint er, dass Lehrer und Schulen häufig nicht adäquat auf solche Veränderungen in der Gesellschaft reagieren können, die sich negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Neue pädagogische Konzepte, die sich fördernd auf die Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder auswirken würden, werden nicht oder nur sehr langsam in den täglichen Schulbetrieb eingebunden. Zusätzlich fallen Unterrichtsstunden aus, es stehen nicht genügend Lehrkräfte zur Verfügung und der Einsatz von Lehrern, die sich speziell Schülern mit Lese- und Schreibproblemen widmen könnten, werden aus Kostengründen nicht eingesetzt. Die Folge davon ist, dass Kinder die in den ersten vier Grundschuljahren nicht ausreichend lesen und schreiben gelernt haben, dies auch in der ihnen verbleibenden Restzeit nicht erlernen werden. „Was man nicht richtig kann, wendet man auch

nicht an, aus Angst zu versagen. Und so werden die Kenntnisse wieder verlernt. Am Ende dieser Entwicklung steht der Analphabetismus.“ (GENUNEIT, 1996, S.4).

Trotz der Bemühungen seitens der Politik gelingt es immer noch nicht einen für alle Seiten befriedigenden Ansatz zu finden, der sowohl die Schüler in ihren Lernbemühungen adäquat unterstützt, die Lehrerausbildung hinsichtlich des Lese- und Schreibproblems sensibilisiert und mit neuen Konzepten anreichert, aber auch die Schulen mit ausreichend finanziellen Mitteln versorgt um im Bedarfsfall schnell und unkompliziert für Hilfestellung zu sorgen. Analphabetismus darf keine Folge politischer Armut sein.

Die Folgen des Analphabetismus sind für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft spürbar.

9.1. Volkswirtschaftliche Kosten durch Analphabetismus

Analphabetismus hat nicht nur negative persönliche, finanzielle und soziale Auswirkungen auf den Einzelnen (siehe unter 2.2., 2.3.), er verursacht auch volkswirtschaftliche Kosten. Eine Studie im Auftrag des eidgenössische Bundesamtes für Statistik untersuchte die volkswirtschaftlichen Kosten von Leseschwäche und Analphabetismus in der Schweiz. Hierbei wurden die Daten der International Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL, 2003) ausgewertet. An dieser Untersuchung nahmen die Schweiz, Norwegen, die Bermudas, die USA und Kanada teil. In der Schweiz sind ca. 1 Mio. Personen von Leseschwäche betroffen, was einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von 20% entspricht. 40% davon haben keine Berufsausbildung und rund 600.000 erwerbstätige Leseschwache haben deutlich geringere Löhne. „Ausbildungsniveau und Berufsstatus der Eltern schlagen durch und deuten auf eine soziale Vererbung der Leseschwäche hin.“ (GUGGISBERGER, DETZEL, STUTZ, 2007, S.2). Erwartete Einkommens- und Steuereffekte ließen sich nicht ermitteln, weil kein direkter Einfluss von Leseschwäche auf Lohnniveau nachgewiesen werden konnte. Hinsichtlich der Ausgaben für Analphabeten und Leseschwache im Sozialsystem, konnten höhere Kosten bei Sozialhilfe festgestellt werden. Aufgrund der Datenlagen gehen GUGGISBERGER et al. (2007) davon aus, dass Leseschwache in der Arbeitslosenversicherung ca. 18% der Gesamtkosten verursachen, dies entspricht ca. 1,1 Mio. Franken. Neben den Kosten, die durch Analphabetismus entstehen, geht den Leseschwachen zusätzlich ein nicht unerheblicher Nutzen verloren. Die Arbeitslosen können, wenn sie Arbeit hätten, mehr Geld verdienen und hätte so ein größeres Einkommen. Die breite Masse der Erwerbstätigen würde dadurch entlastet, weil die Lohnabzüge für Arbeitslosengeld geringer wäre. Ebenso bräuchten die Arbeitgeber und der Staat weniger zur Arbeitslosenversicherung beitragen. Das Fazit der

Forschergruppe fällt eindeutig aus: „Die Quintessenz der Analyse ist sicher, dass sich die Behebung der Leseschwäche auch aus volkswirtschaftlicher Sicht lohnen kann.“ (GUGGISBERGER et al., 2007, S.3).

In Deutschland geht man davon aus, dass das Versagen des Schulsystems den Staat und die Unternehmen direkt und indirekt bis zu 7 Mrd. Euro kostet. HÜTHER (2006) geht bei einer Diskussion zum Thema „Junge Erwachsene zwischen Analphabetismus und Ausbildungsreife“ davon aus, dass das, was an Vermittlung von Bildung und Fähigkeiten nicht zu Beginn im Schulsystem geschafft wird, im Erwachsenenleben sehr viel teurer nachgeholt werden muss. In einer effizienten frühkindlichen Förderung liegen demnach große finanzielle Potentiale. Je früher Bildung verwirklicht werden kann, desto kostengünstiger kann dies erfolgen. Die Mängel im Bildungssystem auf diesem Gebiet wirken sich auf zweifache Weise finanziell aus. Zum einen entstehen durch den Bildungsmangel in der Nachqualifizierung erhebliche Kosten, zum anderen geht dadurch „Humankapital“ verloren. HÜTHER (2006) weist explizit darauf hin, dass qualifizierte Arbeitskraft ein knappes Gut werden wird, angesichts des demographischen Wandels. Mangelnde Fähigkeiten der jungen Berufseinsteiger in Lesen und Schreiben stellt eine Wachstumsbremse dar.

10. Soziale Ungleichheit

„Menschen leben in der Regel nicht isoliert voneinander, sondern eingebunden in vergleichsweise stabile zwischenmenschliche Gefüge, wie z.B. Familien, Sippen, Stämme, Betriebe, Vereine, Staaten und staatenübergreifende wirtschaftliche, kulturelle und politische Verflechtungen. Im Verlaufe ihres Mit- und Gegeneinanders innerhalb dieser sozialen Gebilde geraten Menschen in vielfältige Beziehungen zueinander und nehmen darin unterschiedliche soziale Positionen ein. (...) Je nachdem, welche sozialen Positionen sie jeweils innehaben, lassen sich zwischen Menschen bestimmte Gemeinsamkeiten oder aber bestimmte Unterschiede erkennen. Mit vielen sozialen Positionen sind jedoch Lebens- und Arbeitsbedingungen verknüpft, die ihre Träger gegenüber anderen nicht einfach als in bestimmter Hinsicht unterschiedlich erscheinen lassen, sondern gleichzeitig auch als besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt“. (HRADIL, 1999, S.11).

Soziale Ungleichheit nach HRADIL (1999, S.26), „liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft

regelmäßig mehr als andere erhalten.“ Seine Definition betrachtet HRADIL (1999) unter drei Gesichtspunkten.

Soziale Ungleichheit bezieht sich auf Güter, die im Rahmen einer Gesellschaft als wertvoll gelten. Je mehr der einzelne Mensch von diesen wertvollen Gütern besitzt, desto besser sind seine Lebensbedingungen. Alle Personen, die über diese Güter verfügen können, haben gegenüber Anderen Vorteile. Bestimmte Güter erscheinen als wertvoll, weil sie „Lebens- und Handlungsbedingungen darstellen, die zur Erlangung von allgemein verbreiteten Zielvorstellungen einer Gesellschaft dienen“ (ebd. S.24). Wünschenswertes wie Wohlstand, individuelle Autonomie oder Sicherheit können nur erreicht werden, wenn man über bestimmte Güter wie Geld oder Arbeit verfügt.

Der Begriff „soziale Ungleichheit“ vermittelt zusätzlich eine Vorstellung darüber, wie die wertvollen Güter in einer Gesellschaft aufgeteilt sein müssen um *ungleich* zu sein. HRADIL unterscheidet absolute und relative Ungleichheit. Erhält ein Mitglied einer Gesellschaft von den wertvollen Gütern wie Bildungsabschlüsse, Geld oder gesunde Arbeitsbedingungen mehr als die Anderen, spricht man von absoluter Ungleichheit. Von relativer Ungleichheit geht man dagegen aus, wenn sich der Unterschied entlang von Verteilungskriterien wie Alter, Leistung oder Bedürfnissen manifestiert.

Soziale Ungleichheit schließt nur wertvolle Güter ein, die „aufgrund der Stellung von Menschen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen auf regelmäßige Weise (absolut) ungleich verteilt werden“ (ebd., S.25).

HRADIL (1999) meint demnach nicht alle Vor- oder Nachteile, die Personen haben können, sind soziale Ungleichheiten, sondern nur diejenigen, die „in gesellschaftliche strukturierter, vergleichsweise beständiger und verallgemeinerbarer Form zur Verteilung kommen“ (ebd., S.25). Soziale Ungleichheiten unterscheiden sich also von zufälligen Ungleichheiten dadurch, dass erstere an relativ beständige gesellschaftliche Beziehungen und Positionen gebunden sind. HRADIL (1999) weist auf zwei unterschiedliche Strukturierungsarten hin, die ungleiche Verteilung wertvoller Güter zwischen allen betroffenen Menschen und zwischen bestimmten Gruppen. Gesellschaftlich problematisch gestaltet sich die Situation dann, wenn verschiedene Gruppen einer Gesellschaft in unterschiedlicher Weise an wertvollen Gütern teilhaben.

Die Dimensionen materieller Wohlstand, Macht, Prestige sowie Bildung finden sich in allen modernen Gesellschaften, und können als Basisdimensionen gelten. Soziale Ungleichheiten bestehen allerdings auch in den Dimensionen Arbeits-, Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen. Unter diesen Dimensionen unterscheidet HRADIL objektive Ungleichheiten, die Vor- oder Nachteile vermitteln, ohne dass es den Betroffenen bewusst

wäre, und subjektive Ungleichheiten, die nicht ohne Zutun der Beteiligten bestehen können. Er weist darauf hin, dass soziale Ungleichheiten innerhalb der genannten Dimensionen den Beteiligten erst dann vollkommen bewusst werden, wenn sie mit den Konsequenzen im privaten und öffentlichen Leben konfrontiert werden.

„Die bessere oder schlechtere Stellung eines Menschen im Oben und Unten einer Dimension sozialer Ungleichheit wird üblicherweise als „*Status*“ bezeichnet. (ebd., S.29). Unter Statusverteilung versteht man die unterschiedlich große Zahl von Menschen auf verschiedenen Statusstufen. Alle Menschen mit annähernd gleichem Status nennt man Statusgruppe. Manche Personen weisen eine Statuskonsistenz auf, d.h. sie haben auf verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit einen ungefähr gleich hohen Status. Von Statusinkonsistenz spricht man dagegen, wenn der Status in unterschiedlichen Dimensionen weit auseinander geht. Weiterhin unterscheidet man vertikale und horizontale soziale Mobilität. Wechselt man von einem niedrigeren in einen höheren Status und umgekehrt spricht man von vertikaler sozialer Mobilität. Zieht die Bewegung des Menschen keinen Auf- oder Abstieg nach sich, bezeichnet man dies als horizontale soziale Mobilität.

„Als Determinanten sozialer Ungleichheit bezeichnet man soziale Positionen von Menschen in Beziehungsgeflechten, wie etwa das Geschlecht, das Alter, den Beruf, die Wohnregion, die ethnische Zugehörigkeit, die Kohortenzugehörigkeit, die an sich keine Besser- oder Schlechterstellung darstellen, aber dies mit hoher Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen“. (ebd., S.30). Die Determinanten sozialer Ungleichheit schaffen Gruppierungen von Menschen mit einem gemeinsamen sozialen Merkmal, das bestimmte soziale Chancen eröffnet oder verschließt. Die ursächlichen Zusammenhänge zwischen Statuszuweisung und sozialer Ungleichheit sind nicht einfach zu erklären.

10.1. Theorien der sozialen Ungleichheit

Theorien sozialer Ungleichheit versuchen kausale Zusammenhänge - unter anderem zu den Fragen, warum soziale Ungleichheiten und sie bedingende Strukturen entstehen und fortbestehen, warum bestimmte Gruppen innerhalb einer Gesellschaft immer besser gestellt sind als andere, ob soziale Ungleichheiten unvermeidbar sind und warum soziale Ungleichheiten in allen bisher bekannten Gesellschaften auftraten - zu formulieren und empirisch prüfbar zu machen.

Die Modelle der sozialen Ungleichheit geben ihre jeweilige Sichtweise davon wieder, welches wichtige Ursachen und Merkmale sozialer Ungleichheit sind, und sie beantworten die

Frage, ob sich nach diesen Kriterien eine bestimmte Struktur abgegrenzter Gruppierungen ergibt, und falls ja welche. (vgl. BURZAN, 2005, S.5f).

Im Zusammenhang mit dem thematischen Schwerpunkt der Arbeit in Bezug auf das Phänomen des Analphabetismus bei Deutschen und bei Menschen mit Migrationshintergrund interessieren hier besonders die Theorien, die sich mit Einflussfaktoren auf Bildung und Bildungschancen, auch im Hinblick auf Migration beschäftigen. Zunächst sollen verschiedene Theorien der sozialen Ungleichheit überblicksartig vorgestellt werden, um dann auf die Theorien von BOURDIEU näher einzugehen.

10.2. Überblick über verschiedene Theorien

Theorien der sozialen Ungleichheit begann man zu formulieren, als festgestellt wurde, dass manche der bestehenden sozialen Ungleichheiten von Menschen gemacht und begünstigt wurden. Zu den älteren Theorien der sozialen Ungleichheit gehört unter anderem die Klassentheorie von Karl Marx aus der Mitte des 19. Jahrhunderts. MARX (vgl. HRADIL, 1999, S. 99ff) betont, dass die Lebenschancen, die ein Mensch hat, von seiner Stellung im gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozess abhängt. Diese Stellung ist vom Besitz oder eben Nichtbesitz von Produktionsmitteln bestimmt. Nach MARX sind Besitzer von Produktionsmitteln in einer vorteilhafteren Ausgangsposition als Nichtbesitzer, da diese ihre Arbeitskraft verkaufen müssen und so in ein Abhängigkeitsverhältnis geraten. Dies führt zu zunehmender Macht und Reichtum der Besitzer von Produktionsmitteln – der Kapitalisten – und zu einer zunehmenden Verelendung der Arbeiter und Angestellten. Wirtschaftliche und politische Macht konzentriert sich auf die Gruppe der Kapitalisten und führt dazu, dass sich die Gesellschaft so verändert, dass die Kapitalisten ihre Interessen und Vorstellungen verwirklichen können. Dadurch trennt sich die Gesellschaft in Bevorzugte und Benachteiligte. „Sie haben ungleiche Lebenschancen und befinden sich in grundsätzlich ungleichen Lebenslagen.“ (HRADIL, 1999, S.103). MARX entwickelt die Vorstellung von einem Klassenkampf und einem Sieg der besitzlosen Arbeiterklasse über die Bourgeoisie.

Klassenverhältnisse und das Eigentum an Produktionsmitteln mögen gewichtige Gründe für das Entstehen von sozialer Ungleichheit sein, vermögen aber deren Entstehen nicht alleine zu erklären. Die Schichtungstheorie von WEBER unterscheidet nach Klasse und Stand. Die Klasse ist dabei rein ökonomisch definiert, und durch eine spezifische Form der Lebensführung geprägt. Die Sozialstruktur einer Gesellschaft wird als vertikale Schichtung von Statusgruppen begriffen, die mehr oder weniger einen gemeinsamen Wertekonsens teilen, aber denen ein unterschiedliches Prestige zukommt.

Neuere Theorien sozialer Ungleichheit kann man nach ihren grundlegenden Erklärungslinien in ökonomische, politische und soziokulturelle Theorien unterscheiden. Ökonomische Theorien der sozialen Ungleichheit versuchen das Phänomen mit wirtschaftlichen Ursachen zu erklären, wie das Klassenmodell von WRIGHT und die Post – Fordismus - Theorie von TOFFLER als neue marxistische Klassentheorien, aber auch nicht-marxistische Klassentheorien wie Arbeitsmarkttheorien, hier als Beispiel die Humankapitaltheorie von BECKER oder die Arbeitsmarktsegmenttheorie von SENGENBERGER, beschäftigen sich mit diesem Aufgabengebiet. Politische Theorien zu diesem Thema fokussieren das Einwirken staatlicher Stellen und Politik auf das Entstehen von sozialen Ungleichheiten. Die Rational-Choice- Theorie kollektiven Handelns von OLSON (1968) oder der Neo - Korporatismus von HEINZE (1983) sind hier ebenso zu nennen, wie die Theorie der politischen Soziologie sozialer Ungleichheit von KRECKEL (1992) (alle Theorien vgl. HRADIL, 1999, S.128ff). Theorien, welche die Ursachen sozialer Ungleichheit im Bereich der Kultur sehen, stellen Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensmuster der einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung und versuchen aus ihnen die Unterschiede in den jeweiligen Lebensbedingungen zu erklären. Nationale Identitäten, Religionen oder Lebensstile als sozio - kulturelle Faktoren werden nicht ausschließlich von materiellen Situationen und Gegebenheiten bestimmt, sondern sind hiervon relativ unabhängig. Sie haben aber eine „eigenständige Kraft zur Gestaltung sozialer Ungleichheit“. (ebd., S.138).

Aus diesen Theorien ist vor allem die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu (1930-2002) herauszuheben, die im Folgenden dargestellt wird.

10.3. Theorie von Pierre Bourdieu

Der Soziologe und Philosoph Pierre Bourdieu (1930 - 2002) beschäftigte sich mit einer Vielfalt von Forschungsthemen und Fragestellungen. Die „theoretische Systematik des bourdieuschen Ansatzes“ (SCHWINGEL, 2003, S.19) besteht nicht aus einer großen Theorie, sondern in der „systematischen, forschungsorientierten Anwendung eines Ensembles theoretischer und methodischer Werkzeuge“ auf die unterschiedlichsten, soziologisch zu analysierenden Gegenstände. Die Theoriekomponenten Habitus, Feld, Kapitalausstattung und sozialer Raum sollten immer zusammengedacht werden, denn sie stehen in einer relationalen Beziehung. Sie sind voneinander abhängig und definieren sich wechselseitig: erst zusammen gedacht ist es möglich die gesellschaftliche Wirklichkeit umfassend zu analysieren.

10.3.1. Die Habitusstheorie

„Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen.“ (BURZAN, 2005, S. 143).

Der Habitus ist ein vielseitiges und der Bedeutung nach variierendes Konzept. BOURDIEU will sich mit dem Habitus von den Rational – Choice – Theorien abgrenzen und darauf hinweisen, dass das Handeln der Menschen öfters von praktischen Überlegungen bestimmt wird als von rationalen Überlegungen. KRAIS / GEBAUER (2002) sehen im Habituskonzept einen „Paradigmenwechsel im sozialwissenschaftlichen Denken, nämlich die Abkehr von einer Vorstellung vom sozialen Handeln, die dieses als Resultat bewusster Entscheidungen bzw. als Befolgen von Regeln begreift. (ebd., S.5). „Im allgemeinsten Sinn ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Disposition, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, sein Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint“. (FUCHS-HEINRITZ, KÖNIG, 2005, S.113). BOURDIEU geht davon aus, dass soziale Akteure mit systematisch strukturierten Anlagen ausgestattet und gesellschaftlich geprägt sind. Zentrale Fragen dabei sind: Wie kommt soziale Praxis zustande? Wie nehmen die sozialen Akteure die gesellschaftliche Praxis, in die sie eingebettet sind, wahr?

Der Habitus ermöglicht es dem Einzelnen an der sozialen Praxis teilzunehmen und soziale Praxis auch hervorzubringen, denn er enthält Schemata, die der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit dienen. Dies sind zum einen Denkschemata mit deren Hilfe Wahrnehmungen geordnet und vom Einzelnen interpretiert werden können, aber auch ethnische Ordnungs- und Bewertungsmuster, sowie ästhetische Maßstäbe zur Bewertung kultureller Produkte und Praktiken, aber auch Schemata, die es ermöglichen Handlung hervorzubringen. (vgl. FUCHS-HEINRITZ, KÖNIG, 2005, S. 114ff). Diese Schemata wirken zusammen und sind in der Realität nicht voneinander zu trennen. „Es ist der Habitus, als ein in der Sozialisation erworbenes Bündel von Dispositionen, der Regelmäßigkeit, Erfolg, interaktives Funktionieren und kollektive Geltung der sozialen Praxis ermöglicht.“ (ebd., S.117). Der Habitus ist nicht angeboren, sondern er ist erworben und bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt in der Interaktion mit anderen aus. (vgl. KRAIS, GEBAUER, 2002, 61f). Je nachdem in welcher Familie, mit welcher kulturellen oder auch materiellen Ausstattung ein Mensch geboren wird und aufwächst, beeinflusst der Habitus seine Wahrnehmungs- und Handlungsweisen im Sinne einer Begrenzung oder Ermöglichung, und stattet ihn mit grundlegend wichtigen Ressourcen aus. Diese Grundausstattung mit Ressourcen verändert sich im Verlauf des Lebens, denn das weitere soziale Leben beeinflusst

wiederum den Habitus – ihm werden neue modifizierende Erfahrungen hinzugefügt. Allerdings sind die ökonomisch und kulturell verfügbaren Ressourcen und die Bedingungen der Handlungs- und Wahrnehmungsgrenzen, die für eine Person bestehen, weitgehend festgelegt. „Seinen Habitus, der ja die persönliche und soziale Identität eines Individuums ausmacht, kann man nun, wenn sich die individuellen Lebensverhältnisse verändern, nicht einfach wechseln wie ein Kleid. (ebd., S.46).

10.3.2. Die Feldtheorie

Das Feld ist das Gegenstück zum Habitus. Felder sind Praxisfelder, d.h. objektive, vom Willen und Bewusstsein der Akteure (relativ) unabhängige Strukturen. Aus dem Eigenleben der Felder folgert SCHWINGEL (2003), dass Akteure in diesen Feldern äußeren Zwängen unterliegen. Ein Feld ist mehr als nur ein Bereich oder ein Sektor einer Gesellschaft, sondern es hat ihr gegenüber eigene Konturen. Jedes Feld hat eigene Spielregeln und Werte. In ihnen werden jeweils andere Ressourcen eingesetzt und andere Ziele angestrebt. Handeln hat auch unbeabsichtigte Folgen – diese ergeben sich aus den Strukturen des Feldes. Außerdem erreichen Felder, die relativ ausgereift sind, einen hohen Grad an Autonomie. (vgl. FUCHS-HEINRITZ, KÖNIG, 2005, S.142f). BOURDIEU analogisiert Felder mit Spielräumen. In diesen Spielräumen gibt es Regeln, die zwar nicht das Handeln der Spieler bestimmen, aber den Rahmen dafür vorgeben. Die einzelnen Spieler bringen unterschiedliche Ressourcen mit. Die Hierarchie der Kapitalsorten ist in jedem Feld unterschiedlich. Wie sich der Spieler letztendlich verhält, hängt von der Menge an Kapitalien ab, die er mitbringt, von der Entwicklung seines Kapitals im Laufe seines Lebens und von seinem Habitus. In einem sozialen Feld herrschen Grundmechanismen, die für die Dynamik des jeweiligen Feldes verantwortlich sind. Die Erhaltungs- oder Konservierungsstrategien werden von den etablierten Akteuren eines Feldes eingesetzt, um ihre Positionen zu erhalten. Die Strategie der Häresie hingegen stellt die bestehende Ordnung infrage und hat zum Ziel die herrschende Position im Feld zu erobern und die momentan Herrschenden aus ihrer dominanten Position zu verdrängen. Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Feld kann angeboren sein, oder muss erworben werden, wobei die in einem Feld Geborenen einen Vorteil haben, denn sie haben die Spielregeln und Gesetze verinnerlicht und können sich selbstverständlich und sicher darin bewegen.

10.3.3. Die Kapitalausstattung

Bourdieu's Unterscheidung verschiedener Kapitalsorten hängt unmittelbar mit dem Feldbegriff zusammen, denn die einzelnen Kapitalien „bilden die Abgrenzungsmöglichkeiten der Felder voneinander“. (FUCHS-HEINRITZ, KÖNIG, 2005, S.158). BOURDIEU unterscheidet vier Kapitalsorten: das ökonomische Kapital, das kulturelle Kapital, das soziale und das symbolische Kapital.

Zum *ökonomischen Kapital* zählt BOURDIEU alle Formen materiellen Besitzes, die man in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mit Geld tauschen kann. Das ökonomische Kapital ist das Wichtigste, und liegt allen anderen Kapitalarten zugrunde. Die anderen Kapitalsorten lassen sich nicht direkt auf ökonomisches Kapital zurückführen.

Kulturelles Kapital tritt in drei Varianten auf. *Objektiviertes kulturelles Kapital* besteht aus Büchern, Kunstwerken, Bildern oder technischen Instrumenten. Es lässt sich meist leicht in direkten Geldbeträgen ausdrücken und kann leicht in ökonomisches Kapital konvertiert werden. (ebd., S. 157ff). Hierbei kann aber nur das Eigentum z.B. an einem Gemälde übertragen werden, nicht aber das Merkmal des Menschen das die Aneignung des kulturellen Kapitals erst ermöglicht hat – in diesem Fall Kunstverstand. *Inkorporiertes kulturelles Kapital* besteht aus den individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Einzelnen. Es kann nicht direkt durch Geld erworben werden und auch nicht direkt in Geld umgewandelt werden. „Niemand kann für einen anderen kulturelles Kapital ansammeln“. (ebd. S.163). Um inkorporiertes kulturelles Kapital anzusammeln braucht es Zeit um zu lernen und sich kulturelle Fertigkeiten anzueignen. Hierbei ist die grundlegende Bedingung der Einfluss der Herkunft. Je nachdem in welcher Familie, in welchem Milieu ein Mensch aufwächst, fällt es der Person leichter, schwerer oder es wird ihr unmöglich bestimmte Dinge zu erlernen. „Auch später im Lebenslauf wird man die Einflüsse dieser herkunftsbedingten Vorgaben bemerken: an der gebildeten oder ungebildeten Sprechweise, an regionalen Akzenten, an Unsicherheit im geselligen Verkehr“. (ebd., S.163). *Institutionelles kulturelles Kapital* besteht aus Abschlusszeugnissen oder Bildungstiteln. Durch diese Zertifikate wird kulturelles Kapital legitim. Abgelegte Prüfungen fungieren als Grenzen zwischen denen, die sie abgelegt und geschafft haben und denen, die dies nicht erreicht haben. Hier wird auch das Problem deutlich, das sich ergibt, wenn man versucht kulturelles Kapital in finanzielles Einkommen umzuwandeln. Die Zulassung zu bestimmten Berufen, zu Studium und Weiterbildung ist meist von diesen Bildungszertifikaten abhängig. Kulturelles Kapital ist

schwierig in ökonomisches Kapital umzuwandeln. Es wird personenbezogen erworben. BOURDIEU verwendet auch den Begriff des Bildungskapitals, und meint damit, dass das „aus der Herkunftsfamilie ererbte kulturelle Kapital (...) von der Schule und der Hochschule durch Zeugnisse und Titel bestätigt und so in Bildungskapital umgewandelt“ wird. (FUCHS-HEINRITZ, KÖNIG, 2005, S.165).

Soziales Kapital besitzt man dann, wenn man auf ein Netz aus Freundschaften, Bekanntschaften, Geschäftsbeziehungen oder Vertrauensbeziehungen zurückgreifen kann, oder man ein Mitglied in Gruppen, Organisationen oder Berufsverbänden ist. Innerhalb dieser Beziehungsgeflechte hat man die Gelegenheit um Rat, Information oder Hilfe zu bitten. „Das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Interventionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“. (ebd., S.166). Um diese Netze aufrecht erhalten zu können, braucht man Zeit um sie zu pflegen. Das soziale Kapital muss also ständig erneuert werden. Soziales Kapital beruht auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung. Im Bedarfsfall kann man dann auf die Anerkennung und Unterstützung innerhalb seines individuellen Beziehungsnetzwerkes zurückgreifen. Je länger und je selbstloser die Beziehungsarbeit geleistet wird, umso erfolgreicher lässt sich das Beziehungsnetz als Ressource nutzen. Diese Ressourcen beruhen eben auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, z.B. der Familie, zu Parteien oder zu den Ehemaligen einer Schule usw. Interessant hier ist der Aspekt, dass ab einem gewissen Stabilitätsgrad des Netzes die Mitglieder darüber wachen, dass diese Stabilität nicht durch neue oder unpassende Personen gestört wird. Das soziale Kapital hat vor allem die Aufgabe, die Chancen der Erhaltung und Vermehrung von ökonomischem und kulturellem Kapital zu sichern.

Auf *symbolisches Kapital* kann derjenige zurückgreifen, der Chancen hat soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen und auch zu erhalten. Dies kann durch die Legitimierung von kulturellem Kapital durch Bildungszertifikate geschehen, oder durch Sponsoring, d.h. man verfügt über ökonomisches Kapital und versucht darüber Anerkennung zu gewinnen. Eine weitere Möglichkeit ist das Verfügen über Statussymbole mit entsprechender Wirkung. Symbolisches Kapital ist meist mit anderen Ressourcen verbunden. Symbolisches Kapital bezeichnet die wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalsorten, d.h. jeder Kredit an legitimer gesellschaftlicher

Anerkennung und Wertschätzung. „Die soziale Welt vergibt das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, das heißt ganz einfach Daseinsberechtigung“. (ebd., S.171).

10.3.4. Der soziale Raum

BOURDIEU geht von einer objektiven Struktur von Klassen aus, und stellt diese der Struktur der Lebensstile gegenüber, um die sozialen Ungleichheiten im sozialen Raum abzubilden. Zunächst versucht er mit seinem Konzept des sozialen Raumes, zum Dualismus aus der Klassentheorie von MARX und der Schichtungstheorie WEBERS eine Alternative zu finden. Er unterscheidet drei Grundklassen. In der herrschenden Klasse versammeln sich Personen mit viel ökonomischem Kapital und wenig kulturellem Kapital (Unternehmer), oder diejenigen mit viel kulturellem Kapital aber wenig ökonomischem Kapital (Intellektuelle). Die Mittelklasse ist wiederum dreigeteilt in das absteigende (Handwerker, Kleinunternehmer), das neue (Journalisten, Lehrer) und das exekutive (Büroangestellte, Techniker, Meister) Kleinbürgertum. Die beherrschte Klasse oder Arbeiterklasse (Vorarbeiter, Facharbeiter, Hilfsarbeiter) hat weder viel ökonomisches noch kulturelles Kapital. Diese Einteilung lehnt sich an die Einteilung der Schichtungstheoretiker an. „Eine soziale Klasse ist definiert weder durch *ein* Merkmal, noch durch eine *Summe* von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft) (...), noch auch durch einen *Kette* von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal kausal abgeleitet sind. Die soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht.“ (ebd., S.179). Mit der Struktur der Lebensstile bezeichnet BOURDIEU Wertvorstellungen, ästhetische Vorlieben oder Geschmäcker, so wie auch Präferenzen in Konsum und Lebensführung. Es bestehen Beziehungen zwischen der Klassenstruktur und der Struktur der Lebensstile, die jedoch nicht kausal sind (also: absteigende Mittelklasse hegt immer eine Präferenz für Fußball) sondern miteinander korrespondieren. Diese Korrespondenzen entstehen durch „Schemata des Habitus der ja an Klassenpositionen gebunden ist und der den Individuen und Gruppen einen begrenzten Spielraum von Präferenzen ermöglicht.“ (ebd., S.183). Geschmack ist das einschlägige Schemata des Habitus, hier werden drei Geschmacksformen unterschieden: der legitime Geschmack (Oberschicht), der präntiöse Geschmack (Mittelschicht) und der populäre Geschmack (Unterschicht). „Der Lebensstil ist gesellschaftlich geprägt durch die Klassenzugehörigkeit, man wählt ihn keinesfalls so frei, wie man vielleicht angenommen hat.“ (BURZAN, 2005, S.143).

Für BOURDIEU ergibt sich die soziale Ungleichheit der sozialen Klassen aus drei Faktoren: Aus den Lebensbedingungen (Volumen und Struktur des Kapitals), aus den erworbenen Habitusformen und aus den unterschiedlichen Lebensstilen.

Im Anschluss werden nun die Beziehungen zwischen den Kapitalarten, dem Habitus und den unterschiedlichen Lebensstilen zu sozialer Ungleichheit näher betrachtet und in Bezug auf die beiden thematisierten Gruppen der Analphabeten mit Deutsch als Muttersprache und der Analphabeten mit Migrationshintergrund analysiert.

Analphabeten existieren oftmals weitgehend unbemerkt in unserer Gesellschaft, sie bleiben für andere Menschen mit ihren speziellen Problemen meist unsichtbar. Analphabeten, einerlei ob deutsch oder ausländisch, sind vielfachen sozialen Ungleichheiten ausgesetzt, die anderen Mitgliedern dieser Gesellschaft verborgen bleiben, weil sie nur für die Gruppe der Analphabeten gelten. Über welche Kapitalarten verfügen Analphabeten und welchen Einfluss hat ihr kulturelles, ökonomisches, symbolisches und soziales Kapital auf die sozialen Ungleichheiten? Welchen Anteil daran haben ihr Habitus und ihr Lebensstil?

10.4. Anwendung der Theorien PIERRE BOURDIEUS auf die Problematik des Analphabetismus bei Erwachsenen mit Deutsch als Muttersprache

10.4.1. Kulturelles Kapital und soziale Ungleichheit

Objektiviertes kulturelles Kapital, das in Form von Büchern oder anderen Objekten auftritt, ist bei Analphabeten nicht in großem Ausmaß vorhanden. Dies hängt zum Einen mit geringem ökonomischem Kapital zusammen. LEHMANN (1999) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Angehörigen der Risikogruppe für Analphabetismus über deutlich weniger eigene Bücher verfügen als andere Personen ihrer Altersgruppe. 54% von ihnen verfügen höchstens über 25 eigene Bücher. Nur 57% der Risikogruppe besitzen ein eigenes Lexikon, im Vergleich dazu die Altersgruppe mit 97% und nur 61% kann über ein Wörterbuch verfügen, hingegen 89% der Vergleichsgruppe. Zum Anderen stammen Analphabeten meist aus schriftfernen Elternhäusern. Der Besitz von Büchern oder Lesen hat nie eine nennenswerte Rolle in ihrer Kindheit gespielt. Dies setzt sich auch in ihrer weiteren Sozialisation fort. Auf Bücher und Lesen wird wenig Wert gelegt. Die Eltern sind selten Vorbild im Hinblick auf schulisches Engagement. HURRELMANN et al. (1995) weisen ausdrücklich darauf hin, dass Eltern, die zwar zum Lesen ermahnen, selbst aber nicht lesen, zur Lesesozialisation ihrer Kinder nicht positiv beitragen. Der Medienbesitz der Kinder ist

von der Schicht- und Bildungsgruppe der Eltern abhängig. Ein geringeres Bildungsniveau der Eltern hat eine niedrigere Zugangsschwelle für die Mediennutzung der Kinder zur Folge, sie verfügen früher über einen eigenen Fernseher, sie gehen unreflektierter damit um und die Lesezeit verkürzt sich somit. (vgl. HURELLMANN et al., 1995, S. 35ff).

Inkorporiertes kulturelles Kapital kann nur von jedem persönlich aufgebaut werden. Hierfür ist Zeit zum Lernen nötig. Lernzeit aufzubringen ist nicht für alle Menschen möglich oder es wird nicht als erstrebenswert angesehen. Die Gruppe der Analphabeten, die heute 50 oder älter sind, hatten vielfach durch ihre Lebensumstände nicht die Gelegenheit so zu lernen, wie es erforderlich gewesen wäre. Sie mussten, darauf haben OSWALD und MÜLLER (1982) hingewiesen, zum Unterhalt der Familie mit beitragen. Dazu mussten sie neben oder anstatt der Schule arbeiten, auf ihre Geschwister aufpassen oder sonstige Arbeiten im Haushalt erledigen, sodass zu wenig Zeit blieb Versäumtes oder Unverständliches für die Schule zu wiederholen. Die Schulpflicht wurde nach dem Krieg nicht mit aller Konsequenz verfolgt, und so konnte es geschehen, hierauf verweist auch EGLOFF (1997), dass Kinder nur ein oder zwei Grundschuljahre vorweisen konnten oder Schüler von der Berufsschule befreit wurden. Heute kann nach einem Urteil des Bundesgerichtshofs vom November 2007 den Eltern das Sorgerecht entzogen werden, wenn sie den Schulbesuch ihrer Kindern beharrlich verhindern. Dies gilt gerade auch bei religiösen Gründen, die Eltern gegen eine Teilnahme am Unterricht anführen. In Biographien von Analphabeten (EGLOFF, 1997) konnte immer wieder festgestellt werden, dass frühe Diskriminierungserfahrungen und Angst ein Weiterlernen erschwerten, den Lerner entmutigten und so ein produktives Lernen nicht möglich werden ließen. Lernen wird abgelehnt um schlechte Erfahrungen nicht wieder aufleben lassen zu müssen.

Im Jahr 2007 verließen in Deutschland 126.000 Schüler, dies entspricht einem Anteil von 2,6% der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, die Schule ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss. Insgesamt auf alle Altersklassen bezogen waren im Jahr 2007 ca. 2,2 Mio. (3,4%) Menschen ohne Schulabschluss. In der Altersgruppe der 15 – 20 Jährigen waren 4,7 Mio. Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss, was einem Anteil von 30,6% entspricht. Über alle Altersklassen verteilt waren 21,7 Mio. Menschen in Deutschland ohne beruflichen Bildungsabschluss. *Institutionelles kulturelles Kapital* entsteht dann, wenn Bildungstitel erlangt werden. Schüler ohne allgemeinbildenden Schulabschluss, und zunehmend auch Schüler mit Hauptschulabschluss muss man zur Risikogruppe derer zählen, die kein ausreichendes kulturelles Kapital anhäufen können, um dadurch ökonomisches Kapital zu erhalten. Hinzu kommen Personen, die keine beruflichen Bildungsabschlüsse erreichen

konnten. Beide Gruppen sind durch ihr fehlendes kulturelles Kapital, gegenüber den Menschen mit Schulabschluss und beruflicher Bildung, benachteiligt.

Fehlendes kulturelles Kapital benachteiligt Menschen in vielfacher Hinsicht. Kinder bekommen durch schlechtere Ausgangsbedingungen nicht die grundlegenden Voraussetzungen mit, dass sie in ihrem späteren Leben ausreichend kulturelles Kapital anhäufen könnten. Dies führt zu immer weitergehenden sozialen Ungleichheiten. Schlechtere Bildungschancen bringen niedrigere Schulabschlüsse hervor. Diese bedingen geringere Startchancen in die Berufsausbildung und damit gehen meist weniger finanzielle Möglichkeiten einher.

10.4.2. Ökonomisches Kapital und soziale Ungleichheit

Für GENUNEIT (1996) liegen die Folgen funktionalen Analphabetismus in alten und neuen Formen von Armut. Neben sozialer, kommunikativer, pädagogischer und politischer Armut nennt er als wichtigen Faktor auch die ökonomische Armut.

Der Besitz *ökonomischen Kapitals* nimmt großen Einfluss auf soziale Ungleichheit. Für Analphabeten ergibt sich in Bezug auf ihre finanziellen Möglichkeiten ein Teufelskreis, den sie nur schwer durchbrechen können. Sie kommen häufig aus einkommensschwachen Elternhäusern, sind von wirtschaftlicher Armut bedroht und finanzielle Engpässe können die Eltern dazu zwingen, den Kindern nicht die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. Durch ihre familiären Verhältnisse geprägt und in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, ist es ihnen nicht möglich Bildungsabschlüsse zu erreichen, die ihnen Berufswege eröffnen würden, um ihre finanzielle Situation zu verbessern. Ältere Analphabeten konnten nach der Schulzeit meist noch leicht eine Arbeitsstelle finden, sind aber oft später entlassen worden. Schlechter stellt sich die Situation für noch junge Menschen dar, die als funktionale Analphabeten aus der Schule entlassen werden. Sie haben keine Chancen auf einen Ausbildungsplatz und so auch keine Perspektive ihre finanzielle Situation in den Griff zu bekommen oder gar zu verbessern. Häufig können sie, wenn überhaupt, beruflich nur Anlern- oder Hilfstätigkeiten ausüben, die im Zuge wirtschaftlicher Verschlechterung schnell wegfallen. Viele Analphabeten leben deshalb von finanziellen Zuwendungen des Staates. Dies wirkt sich, wie schon in ihrer Kindheit, auch auf ihre Kinder aus. Sie leben wie ihre Eltern in finanzieller Armut und besitzen wenig ökonomisches Kapital – all die negativen Faktoren, die durch finanzielle Armut entstehen werden voll wirksam.

10.4.3. Soziales Kapital und soziale Ungleichheit

Analphabeten können oft schon in ihrer Kindheit nicht auf ein funktionierendes soziales Netz zurückgreifen. Wie DÖBERT-NAUERT (1985) ausführt, machen Kinder häufig schon im Elternhaus negative Erfahrungen. Sie werden oftmals vernachlässigt, erfahren wenig Unterstützung und wachsen in einer Atmosphäre von Gleichgültigkeit und Desinteresse auf. Das daraus resultierende geringe Selbstwertgefühl und das mangelnde Selbstvertrauen benachteiligen sie im Aufbau eines Beziehungsnetzes. Analphabeten werden von der Gesellschaft ausgegrenzt. Wenn überhaupt können sie ein Netz zu gleichgesinnten, ebenfalls benachteiligten Kindern aufbauen. Dadurch haben sie keine Möglichkeit aus ihrem sozialen Kapital positive Entwicklungsimpulse und Unterstützung zu erhalten. Durch die Unkenntnis im Lesen und Schreiben sind Analphabeten von vorneherein von bestimmten Aktivitäten ausgeschlossen oder schließen sich aus Angst vor Enttarnung selbst aus. Sie isolieren sich von Anderen, verbringen ihre Freizeit meist in der Familie. Soziales Kapital wird in solch einer Situation nicht oder nur in ungenügendem Maße aufgebaut. Die Kontakte die ein Analphabet pflegt, sind häufig zu Menschen seines Vertrauens, deren Unterstützung er braucht. Das Zurückgreifen auf die Fähigkeiten eines Anderen führt leicht zu Abhängigkeit und steht dem Aufbau positiv besetzten sozialen Kapitals eher entgegen. Durch den Rückzug setzt sich die negative Entwicklung fort, denn auch die Kinder werden dadurch ausgeschlossen.

10.4.4. Symbolisches Kapital und soziale Ungleichheit

Gesellschaftlich Anerkennung oder Wertschätzung sind für einen Analphabeten in Deutschland nur schwer oder gar nicht zu erreichen. Sie werden mit den unterschiedlichsten negativen Vorurteilen belegt. Ihnen wird mangelnde Intelligenz oder Faulheit vorgeworfen. In ihrer außergewöhnlichen Situation können Betroffenen weder mit übermäßigen finanziellen Mitteln um Anerkennung ringen, noch verfügen sie über Statussymbole, die ihnen dabei behilflich sein könnten. Mit fehlendem symbolischen Kapital kommt ein weiterer Faktor hinzu, der soziale Ungleichheit zwischen Analphabeten und Menschen die Lesen und Schreiben können verstärkt.

10.4.5. Erworbene Habitusformen und soziale Ungleichheit

Habitusformen begrenzen auf der einen Seite die Möglichkeiten des Einzelnen in seinem alltäglichen Verhalten, auf der anderen Seite bringen sie aber auch eine Fülle von Handlungsformen hervor. Das Aufwachsen in Lebensbedingungen bestimmter Klassen lässt

individuelle Habitusformen entstehen. Jeder einzelnen Person kommt ein individueller Habitus zu: „Cuius est habitus, eius est actus.“ (KRAIS, GEBAUER, S.46)

Diese Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster bleiben den Menschen weitgehend unbewusst. DÖBERT und HUBERTUS (2000) gehen davon aus, dass spätere Analphabeten häufig aus sozialen Schichten kommen, die von wirtschaftlicher Armut bedroht sind. Folglich muss man Analphabeten der Arbeiterklasse zuordnen. HRADIL (2004) beschreibt den Habitus der Arbeiterklasse als ein „sich Einrichten“ in den gegebenen Verhältnissen und als ein Verharren in der Kultur des Mangels. Diese Habitusformen und ihre Allgegenwärtigkeit zeigen sich in den kulturellen Vorlieben eines Menschen, seinem Auftreten oder seiner Art zu sprechen. Der Habitus bewirkt auch, dass „man mag was man hat – einen Umstand, den BOURDIEU auch als „amor fati“ bezeichnet, als Wahl oder Annehmen des Schicksals“ (KRAIS, GEBAUER, 2002, S.43).

Probleme durch den Habitus ergeben sich insbesondere bei sozialem Aufstieg. Der individuelle Habitus kann sich als Hemmschuh auswirken. Analphabeten haben meist geringe finanzielle Mittel zur Verfügung und sie haben geringe oder keine Fähigkeiten im Lesen und Schreiben, weiterhin haben sie oftmals geringes Selbstbewusstsein, sind unsicher und haben Angst ihre Situation könnte offenbart werden. Diese Umstände prägen ihren Habitus. Sie richten sich ein in ihrer sozialen Situation, versuchen zurecht zu kommen, nicht aufzufallen. Einen Mangel erkennen viele vielleicht noch, aber den Mut sich aufzuraffen, sich Hilfe zu holen und zu lernen, bringen nur wenige auf.

Der erworbene und über ihr ganzes Leben modifizierte Habitus schränkt die Menschen ein, benachteiligt sie gegenüber anderen Personen, die bessere Startchancen im Leben hatten.

10.4.6. Unterschiedliche Lebensstile und soziale Ungleichheit

LÜDTKE (2000) bezeichnet Lebensstile als „unverwechselbare, relativ stabile Muster der Lebensführung und der Lebensorganisation privater Haushalte, die (...) als Mischeffekte rationaler Wahl und Habitualisierung entstehen“. (ebd., S.10). Der moderne Lebensstilansatz befasst sich vornehmlich mit den horizontalen Aspekten sozialer Ungleichheit, wie z.B. Alter oder Geschlecht, im Gegensatz zu den vertikalen Aspekten, wie Geld, Macht oder Sozialprestige. Im Leben aller Menschen gibt es einen regelmäßig wiederkehrenden Gesamtzusammenhang von Verhaltensweisen, Meinungen, Wissensbeständen und bewertenden Einstellungen. Diesen Gesamtzusammenhang teilen sie mit bestimmten Mitmenschen. In ihrem Leben ergeben sich gewisse Ähnlichkeiten, etwa weil sie vergleichbare Lebensbedingungen haben, weil sie bestimmten Kulturen angehören oder weil sie sich an Mustern, Vorbildern und

Mitmenschen orientieren. Die Einzelnen können ihren Lebensstil aber nicht frei wählen. Es gibt Einflussfaktoren, die sich auf die Lebensführung auswirken, wie z.B. das Alter, die Bildung, die Familiensituation oder der Beruf. Innerhalb jeder sozialen Schicht finden sich unterschiedliche Lebensstile, aber es gibt Lebensstile, die typisch für die Unterschicht sind. SCHNEIDER und SPELLERBERG (1999) unterscheiden insgesamt neun unterschiedliche Lebensstile. Diese variieren je nach kulturellen Vorlieben, also dem kulturellen Status und nach dem Aktionsradius (häuslich / außerhäuslich) der Menschen. Der Lebensstil der traditionell zurückgezogen Lebenden bildet mit seiner volkstümlichen Kulturform und seinem eher häuslichen Aktionsradius den Stil der Unterschicht. Lebensstile, aber auch soziale Milieus kann man nicht streng voneinander abgrenzen. Es gibt aber sowohl Lebensstile, als auch soziale Milieus, die sich als typisch für die Unterschicht erweisen. VESTER (2001, zit. nach HRADIL, 2004) unterscheidet fünf soziale Milieus, wobei das traditionslose Arbeitnehmersmilieu die unterste Stufe der Hierarchie bildet. Die Gruppe der Analphabeten kann man nach diesen Klassifizierungen der Lebensstilgruppe „Traditionelle, zurückgezogen Lebende“ und dem sozialen Milieu des „Traditionslosen Arbeitnehmersmilieus“ zuordnen. Hierzu muss man anführen, dass „sich innerhalb jeder Schicht mehrere unterschiedliche Lebensstile“ (HRADIL, 2004, S. 287) finden lassen, und nicht alle Charakterisierungen wie sie SCHNEIDER und SPELLERBERG (1999) und VESTER (2001) vorgenommen haben, auch immer ganz und gar auf die einzelnen Betroffenen zutreffen würden. Das Sinus – Institut (1998) ordnet der Unterschicht Teile von vier unterschiedlichen Gruppierungen zu. Hierzu zählen das „Kleinbürgerliche Milieu“, das „Traditionelle Arbeiter- und Bauernmilieu“, das „Traditionslose Arbeitnehmersmilieu“ und das „Hedonistische Milieu“. „Welche Werthaltungen und Lebenseinstellungen ein Mensch aufweist, ist also durchaus mitbestimmt von seiner Einkommenshöhe, seinem Bildungsgrad und seiner Berufsstellung.“ (HRADIL, 1999). Analphabeten sind in jedem dieser Faktoren gegenüber Lese- und Schreibkundigen schlechter gestellt. Analphabetismus beeinflusst den Lebensstil und verfestigt die soziale Ungleichheit.

10.5. Anwendung der Theorie PIERRE BOURDIEUS auf die Problematik des Analphabetismus bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund

Man kann nicht von *der* Gruppe von Migranten sprechen, da innerhalb dieser Gruppe sehr heterogene Voraussetzungen für den Einzelnen gegeben sind. Diese Heterogenität kann man beispielsweise an der Gruppe der in Deutschland lebenden Vietnamesen gut darstellen: In den westlichen Bundesländern handelt es sich meist um Personen, die in den 1980er Jahren als Flüchtlinge, die sog. „boat people“ anerkannt wurden und vor ihrer Flucht über erheb-

liches ökonomisches und kulturelles Kapital verfügten und deren Kinder überdurchschnittliche Bildungserfolge verzeichnen konnten. Bei Vietnamesen, die in der ehemaligen DDR lebten und noch leben, handelt es sich hingegen meist um Werksvertragsarbeitnehmer, die nach der Wiedervereinigung im Lande verbliebenen sind. Ihre ökonomischen und sozialen Bedingungen sind wesentlich ungünstiger und ihre Kinder erreichen nur geringe Bildungserfolge. (SCHMALZ-JACOBSEN & HANSEN, 1997). Auch bei anderen Migrantengruppen gilt, dass nicht die Nationalität, sondern das Verfügen über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital die Möglichkeiten zur Migration bestimmen, also dieselben Faktoren, die auch den Bildungserfolg beeinflussen. (GOGOLIN et al., 2003).

Viele Migrantenfamilien entscheiden sich für eine berufliche Ausbildung, die sowohl auf dem deutschen Arbeitsmarkt als auch im Herkunftsland verwendbar ist und damit ein Transfer von kulturellem Kapital ermöglicht wird. Zuwandererfamilien sind, wie auch einheimische Familien bestrebt, ihr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zu vermehren, um einen sozialen Aufstieg zu erreichen. Hohe Bildungsziele und der Wunsch nach einer möglichst guten Ausbildung für die Kinder waren nicht selten bereits wichtige Gründe für die Migration. Die hohen Bildungsaspirationen können auf Grund von ungleicher Chancenverteilung aber von den Familien nicht immer in Bildungserfolge umgesetzt werden.

10.5.1. Kulturelles Kapital und soziale Ungleichheit

Kulturelles Kapital ist nationalstaatlich geprägt. In Bezug auf das kulturelle Kapital muss man zwischen Menschen, die selbst, im Erwachsenenalter nach Deutschland gewandert sind und Personen, die hier geboren wurden und Migrationshintergrund haben, unterscheiden. Zur ersten Gruppe würden z.B. Flüchtlinge oder Ehegatten zählen, die erst nach ihrer Schulzeit nach Deutschland kommen. Hier stellt sich die Situation in Bezug auf *objektivierte, inkorporiertes und institutionelles Kapital* ungünstig dar. Das *objektivierte kulturelle Kapital* ist selten oder überhaupt nicht vorhanden. *Inkorporiertes kulturelles Kapital* ist bei ausländischen Analphabeten ebenso wenig vorhanden, wie bei Deutschen. Vielen von ihnen hatten in ihren Herkunftsländern nicht oder nur eingeschränkt die Chance überhaupt eine Schule zu besuchen. Wenn bestimmte Fähigkeiten erworben wurden, dann sind sie in Deutschland nicht unbedingt von Nutzen. Wurden erste Lese- und Schreibversuche in einer anderen Schrift gemacht, ergeben sich für spätere Alphabetisierungsbemühungen in Deutschland zusätzliche Schwierigkeiten.

Institutionelles kulturelles Kapital ist vielleicht vorhanden, aber die Anerkennung von Bildungsabschlüssen aus anderen Ländern erweist sich in Deutschland vielfach als schwierig, wenn nicht unmöglich.

Kulturelles Kapital von Menschen mit Migrationshintergrund ist häufig im Aufnahmeland nicht oder nur eingeschränkt nutzbar. Jeder Mensch bringt aus seinem Herkunftsland eine Vielfalt an kulturellem Kapital mit, wie brauchbar es sich erweist, hängt u.a. damit zusammen, wie groß die Akzeptanz und die Passung der Herkunfts- und Aufnahmekultur ist. Migranten aus westlichen, kulturell ähnlichen Gesellschaften können ihr kulturelles Kapital besser nutzen, als Menschen aus weniger entwickelten Ländern, die nach Deutschland kommen. Analphabeten die nach Deutschland einwandern, kommen aus bildungsfernen Schichten. Besonders negativ für ihre Situation wirkt sich aus, wenn sie aus Staaten einwandern, deren Kultur mit der Deutschen wenig Passung aufweist.

Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits in Deutschland geboren wurden, und hier das Schulsystem durchlaufen haben, haben eine andere Ausgangssituation. Diese Personen haben mindestens neun Jahre in deutschen Schulen verbracht. Sie haben zusammen mit deutschen Schülern Unterricht gehabt, haben mit deutschen Schülern Kontakt gehabt, aber es war ihnen nicht möglich die deutsche Sprache adäquat zu lernen. Generell kann man sagen, dass das Bildungsniveau von Migranten in Deutschland deutlich unter dem von deutschen Bundesbürgern liegt. Schüler mit Migrationshintergrund verlassen etwa doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss und besuchen sehr viel häufiger eine Hauptschule und wesentlich seltener ein Gymnasium, als deutsche Schüler.

Menschen mit Migrationshintergrund haben in der Schule schlechtere Startchancen, wie auch PISA 2006 wieder bestätigt. Sie müssen sich, zusätzlich zu stofflichen Problemen, mit einer anderen Unterrichtssprache als der Muttersprache auseinandersetzen.

Besonders schlechte Chancen haben Migrantenkinder, wenn ihre Eltern nur mangelhaft Deutsch sprechen und aus bildungsfernen Schichten stammen, wenn sie zusätzlich wenig Kontakt mit Deutschen haben und in der Familie wenig Unterstützung in schulischen Belangen erfahren. Bedeutsam für den Bildungserfolg von Migranten haben sich sozialisatorische Faktoren und Bedingungen der Lebenslage erwiesen. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den sozialen und ökonomischen Verhältnissen zu, unter denen Zugewanderte in Deutschland leben. Zugewanderte leben sehr viel häufiger als Einheimische unter prekären materiellen Bedingungen. Hinzu kommt, dass es unter Migrationsbedingungen schlechter zu gelingen scheint, kulturelles Kapital zwischen den Generationen weiterzugeben (GOGOLIN et al., 2003).

10.5.2. Ökonomisches Kapital und soziale Ungleichheit

Ökonomische Armut ist auch bei Migranten ein wichtiger Faktor für soziale Ungleichheit. Die Bildungsbenachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund wirkt sich auf die Erwerbsstruktur aus. FLASDICK (2007) weist darauf hin, dass sich in den letzten Jahren der Ausländeranteil an den Auszubildenden kontinuierlich verringert hat. Vor allem der Anteil männlicher Berufsanfänger ist geringer geworden. Es liegt nahe zu vermuten, dass die allgemein schlechte Ausbildungssituation in Deutschland die Migrantenkinder besonders stark trifft. Der Anteil von Migranten an versicherungspflichtigen Beschäftigten verringerte sich von 7,6% auf 6,7%. Beruflich konzentrieren sich Migranten auf gewerbliche Berufe. Hauptsächlich kann man sich in der Gruppe der ungelernten bzw. der gelernten Arbeiter oder bei Facharbeitern finden. Der Arbeitslosenanteil von Menschen mit Migrationshintergrund beträgt ca. 25%. Rund ein Sechstel der Arbeitslosen konnte keinen Schulabschluss vorweisen. Migranten stellen keine homogene Gruppe dar. Von sozialer Ungleichheit besonders betroffen sind Menschen mit Migrationshintergrund, die zusätzlich zu geringem ökonomischen Kapital auch über geringes kulturelles Kapital verfügen. Schlechte Startchancen verwehren die Möglichkeit zum Erwerb von Bildung und damit den Erwerb von ökonomischen Kapital. Beide Faktoren wirken aufeinander und so kommt es zu einer Fortschreibung der bestehenden Verhältnisse.

10.5.3. Soziales Kapital und soziale Ungleichheit

Migranten verfügen in Deutschland oftmals über ein funktionierendes soziales Netz. Diese Netz kann sich für den Migranten positiv oder negativ auswirken. Sind Freunde, Bekannte und Familie auf Integration bedacht, respektieren sie die Werte und Gepflogenheiten in Deutschland, versuchen sie so gut wie möglich die Sprache zu erlernen und unterstützen sie auch ihre Kinder dabei, kann sich dies positiv auf die Migrantenkinder auswirken. Sie können schon im Kindergarten und später in der Schule Kontakt zu gleichaltrigen Deutschen knüpfen. Von ihnen können sie die Sprache noch besser lernen und so durch frühzeitige Integration versuchen, ihre ungünstigere Startposition für die Schule zu verbessern. Werden Migrantenkinder am Kindergartenbesuch gehindert, wachsen sie ausschließlich in der häuslichen Umgebung mit überwiegend familiärem Kontakt und ohne ausreichende Förderung in Bezug auf die Sprache des Aufnahmelandes auf, wirkt sich das soziale Netz deutlich negativ aus. Diesen Kindern werden wichtige Ansatzpunkte für Fördermöglichkeiten verwehrt und so sinken ihre Chancen auf eine gute Bildung und damit auch darauf, ökonomisches Kapital zu erarbeiten.

Sind die Qualifikationen der Menschen im Aufnahmeland unbrauchbar, versuchen sie im sekundären Arbeitsmarkt Fuß zu fassen oder durch selbständiges Unternehmertum Geld zu verdienen. Hier können sie ökonomisches Kapital erreichen, wenn auch zu schlechteren Bedingungen als auf dem regulären Arbeitsmarkt. Der Nachteil dieser Enklavenwirtschaft und der selbständigen Arbeit liegt darin, dass durch sie die Kontakte zur einheimischen Bevölkerung nicht häufiger werden und die sprachlichen Fähigkeiten dadurch nicht besser werden. Kinder mit Migrationshintergrund befinden sich hier in einem zwar funktionierenden sozialen Netz, was sich jedoch für ihr Fortkommen und in Bezug auf die Chancengleichheit gegenüber deutschen Kindern deutlich negativ auswirkt.

10.5.4. Symbolisches Kapital und soziale Ungleichheit

Migranten erfahren in Deutschland unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung. Diese variiert nach unterstelltem Aufenthaltsgrund in Deutschland und nach dem Herkunftsland. Werden dem Migranten rein wirtschaftliche Migrationsgründe unterstellt, ist die Akzeptanz im Aufnahmeland niedriger, als bei anderen migrationsauslösenden Faktoren. Je mehr eine Migrantengruppe mit Vorurteilen der Einheimischen zu kämpfen hat, desto geringer ist die Möglichkeit symbolisches Kapital zu erlangen. Die Mehrheitsgesellschaft versucht sich gegen die Migranten abzugrenzen und setzt dazu unterschiedliche Strategien ein. Eine Möglichkeit hier ist die ethnische Diskriminierung, durch die den Zugewanderten soziale Mobilität, politische Aktivitäten und berufliche Tätigkeitsfelder verwehrt bleiben. Unterschichtung und Marginalisierung sind weitere Mechanismen der Abwehr durch die Einheimischen. Aus den Faktoren Herkunftsland und unterstelltem Migrationsgrund, kann sich für die Zuwanderer so eine zweifache Benachteiligung ergeben.

10.5.5. Erworbene Habitusformen und soziale Ungleichheit

Der Habitus ist nicht angeboren, sondern ist eine Konstruktion, die erfahrungsabhängig ist. Der Mensch als handelndes Subjekt kann auf ein System generativer Strukturen zurückgreifen, das unbegrenzt viele Äußerungen erzeugen kann. So kann das Individuum auf alle möglichen Situationen reagieren und zwar adäquat zur Situation und zum Subjekt. Der Habitus wird erst im sozialen Kontext wirksam. Sind gesellschaftliche Strukturen einmal verinnerlicht und im Habitus eingelagert, funktionieren sie nach einer bestimmten Logik. Der Habitus eines Menschen wird wichtig an der Verknüpfung von Klassenlage und Lebensführung. Wenn sich Unterschiede in der Kapitalausstattung und der materiellen Existenzbedingung nicht in der Lebensführung äußern, werden sie nicht wahrgenommen. Aber die im

Habitus eingelagerten Klassifikationen und Unterscheidungsprinzipien, Bewertungs- und Denkschemata schlagen sich nieder in den Praxen der Lebensführung. Vermittelt über den Habitus werden Dinge wie Wohnung, Bücher, Autos, Kleidung, und Aktivitäten in der Freizeit, umgewandelt in distinkte und distinktive Zeichen. (KRAIS, GEBAUER, S. 34ff). Die unterschiedlichen Praktiken, Besitztümer, Meinungsäußerungen erhalten ihren sozialen Sinn also dadurch, dass sie soziale Unterschiede anzeigen. Die, in den Lebensstilen zu beobachtenden, Ungleichheiten zwischen den Angehörigen der verschiedenen Klassen sind auf den Habitus zurückzuführen und ohne den Habitus nicht zu erklären. Die frühen Erfahrungen des sozialen Ortes, in den man hineingeboren wurde, lagern sich im Individuum ein. Sie bringen einen Habitus hervor, der bestimmte Wünsche und Umgangsweisen mit der Welt eröffnet und andere wiederum ausschließt. „Indem im Habitus die Vergangenheit des Individuums fortwirkt, die den Habitus gestaltet und geformt hat, bringt er Orientierung, Haltungen, Handlungsweisen hervor, die die Individuen an den ihrer Klasse vorgegebenen sozialen Orte zurückführen – sie bleiben ihrer Klasse verhaftet und reproduzieren sie in ihrer Praxis.“ (KRAIS, GEBAUER, S. 43)

In Bezug auf die Zielgruppe der Analphabeten mit Migrationshintergrund, kann man so feststellen, dass sie zusätzlich zu ihren Lese- und Schreibproblem, durch ihren Habitus benachteiligt werden. Man kann in diesem Zusammenhang zwar nicht von „dem Habitus“ der Migranten sprechen, eindeutig aber ist, dass er sich in den unteren sozialen Schichten, in denen die Analphabeten angesiedelt werden, durchaus vom Habitus deutscher Analphabeten unterscheidet. Beide Gruppen wurden von anderen Gegebenheiten geformt – sie haben eine andere Vergangenheit, die sie prägte. KRAIS und GEBAUER (2002) sagen aber auch, dass man in ein soziales Feld nicht mit einem Habitus eintritt, der fix und fertig ist; der passende Habitus wird nicht schon von vorneherein vorausgesetzt: „Was der neu Eintretende tatsächlich in dieses Spiel hineinbringen muss, ist nicht der Habitus, der hier stillschweigend oder explizit verlangt wird, sondern ein Habitus, der praktisch kompatibel sein oder eine genügende Nähe aufweisen und der vor allem formbar und geeignet sein muss, um sich in einen konformen Habitus konvertieren zu lassen, der kurz gesagt kongruent und lernfähig, das heißt offen für die Möglichkeit der Restrukturierung ist.“ (ebd., S. 61). Für Migranten würde dies heißen, je flexibler und anpassungsfähiger ihr Habitus ist, desto besser kommen sie im Aufnahmeland zurecht. Analphabeten mit Migrationshintergrund hatten aber schon im Herkunftsland mit vielfältigen Problemen zu kämpfen. Sie hatten vielfach nicht die Chance einen Habitus zu entwickeln, der sich im Aufnahmeland als brauchbar oder gar günstig erweisen würde. In der Verwertbarkeit des individuellen Habitus spielt sicher auch die

Herkunftskultur eine Rolle. Weniger Probleme dürften sich ergeben, wenn sich beide Kulturen ansatzweise ähneln.

10.5.6. Unterschiedliche Lebensstile und soziale Ungleichheit

Als Migrantenmilieus bezeichnen WIPPERMANN, MAGALHAES & FLEIG (2007), in ihrer Studie, Menschen, die sich in Lebensauffassung und Lebensweise ähnlich sind. Sie teilen Grundorientierungen, Werten, Lebensstil und sozialer Lage. WIPPERMANN et al. (2007) unterscheiden acht Migrantenmilieus, von denen fünf teilweise oder ganz auf niedrigerer sozialer Lage angesiedelt werden. Der wichtigste Hauptbefund der Untersuchung macht sehr deutlich, dass die Herkunftskultur der Migranten nicht ihre Milieuzugehörigkeit bestimmt, d.h. man kann nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu und umgekehrt schließen. Menschen, die dem *religiös – verwurzelten Milieu* zugeordnet werden, haben niedriges Formalbildungsniveau. Oft können sie keine formalen Schulabschlüsse vorweisen, viele haben in ihrem Heimatland nur die Grundschule besucht. Die fehlende Berufsausbildung und die geringe Schulbildung zeichnen dafür verantwortlich, dass häufig körperlich anstrengende Tätigkeiten auf Hilfsarbeiterniveau ausgeübt werden. Zur Integrationssituation ist anzufügen, dass die religiös Verwurzelten nur wenig integriert sind, sie haben nur geringe Sprachkenntnisse und leben häufig in ethnischen Enklaven. Das *traditionelle Gastarbeitermilieu* kann ebenfalls nur niedrige Bildungsabschlüsse, oftmals nur auf Grundschulniveau, vorweisen. Eine anerkannte Berufsausbildung ist auch in diesem Milieu selten. Es werden einfach Berufe auf dem Bau, in der Industrie und in der Gastronomie ausgeübt. Schlechte Sprachkenntnisse sind auch hier vorherrschend. Zugehörige zu beiden Milieus sind erst als junge Erwachsene nach Deutschland gekommen, oft mit dem Gedanken wieder in ihr Herkunftsland zurückzukehren. Zum *entwurzelten Milieu* werden Menschen gezählt, deren Bildung sich auf niedrigem Niveau befindet, und die keinen Berufsabschluss vorweisen können. Meist sind diese Personen zwischen 20 und 40 Jahren alt. Sprachprobleme und geringe Weiterbildungsbereitschaft sind charakteristisch. Häufig arbeiten diese Menschen in prekären Beschäftigungsverhältnissen, sie sind bedroht von Arbeitslosigkeit. Durch ihre mangelnde Bildung sind sie in den untersten Einkommensklassen angesiedelt und vielfach auf staatliche Zuwendungen angewiesen. Zu den Entwurzelten zählen vorwiegend Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien oder aus den Kurdengebieten in der Türkei. Sie sind in der deutschen Gesellschaft kaum integriert und sie drängen auch nicht danach. Der Zuzug nach Deutschland erfolgte im Jugendalter. Es wird kein Sinn gesehen die fehlenden Sprachkenntnisse aufzubessern, oder Kontakt zu Deutschen zu pflegen. Ihr kulturelles Leben findet

fast ausschließlich innerhalb ihrer ethnischen Gruppe statt, andere Migrantengruppen werden abgelehnt.

Diesen drei Milieus kann man Analphabeten mit Migrationshintergrund zuordnen. Für das Fortkommen in Deutschland werden formale Bildung und Sprachkenntnisse vorausgesetzt. Diese Gruppen genügen in dieser Hinsicht nicht den Anforderungen, die der Arbeitsmarkt an Menschen stellt, die qualifizierte, entsprechend entlohnte Arbeit verrichten wollen. Durch ihre Milieuzugehörigkeit und ihren Lebensstil ergibt sich für die Migranten in Deutschland oftmals eine Lebenssituation, die von sozialer Ungleichheit gekennzeichnet ist. Diese Ungleichheitsfaktoren werden von der deutschen Gesellschaft und von der Herkunftsgesellschaft vorgegeben. Ein weiterer Nachteil für die Lebenssituation der Migranten ergibt sich aus dem, in der Studie nachgewiesen, oftmals nicht vorhandenen Integrationswillen, für diese Milieus. Die Angebote im Aufnahmeland können noch so gut sein - wenn der Migrant sie nicht annehmen will oder kann, laufen sie ins Leere.

11. Ausblick / Zusammenfassung

„Gesellschaft im Reformprozess“ war der Titel einer Untersuchung im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung im Jahr 2006. Die gesellschaftliche Grundstimmung ist geprägt von Verunsicherung. So gaben 63% der Befragten an, Angst vor gesellschaftlichen Veränderungen zu haben, und jeweils etwa 50% stimmten der Aussage zu, dass sie sich finanziell einschränken müssen und Angst haben ihren Lebensstandard nicht halten zu können. Außerdem meinen 61% , dass es keinen gesellschaftlichen Mitte mehr gibt, sondern nur noch ein Oben oder Unten. 14% sehen sich gar in jeder Hinsicht als Verlierer der gesellschaftlichen Entwicklung und fühlen sich ins Abseits geschoben. Das „abgehängte Prekariat“ stellt 8% der wahlberechtigten Bevölkerung in Deutschland, wobei der Anteil im Osten bei 25% und im Westen bei 4% liegt. Demographische Schwerpunkte dieses abgehängten Prekariats sind ein niedriger gesellschaftlicher Status, überwiegend niedrige Bildung und ein hoher Arbeitslosenanteil. Wenn einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wird, dann meist einfachen Tätigkeiten mit einer geringen Arbeitsplatzsicherheit. Charakteristisch ist auch eine große finanzielle Unsicherheit und starke Zukunftssorgen. Diesen Menschen „fühlen sich gesellschaftlich im Abseits und auf der Verliererseite“ (MÜLLER-HILMER, 2006, S.84).

Analphabetismus ist und bleibt ein drängendes Problem unserer Gesellschaft. Es kann nicht angehen, dass so viele Menschen in Deutschland nicht Lesen und Schreiben können, egal ob

sie deutsch sind oder Migrationshintergrund haben. Hier muss die Politik tätig werden, und zwar präventiv. Ansätze sind vor allem im Grundschulbereich zu erkennen, aber dies reicht nicht aus. Es müssen vordringlich auch die Jugendlichen mit erfolgversprechenden Maßnahmen zur Lese- und Schreibförderung erreicht werden, da hier die dringlichsten Probleme bestehen. Der Übergang vom Schulsystem in die Berufsschule und weiter ins berufsbildende System muss so gestaltet werden, dass Defizite frühzeitig erkannt werden und dann Möglichkeiten bestehen, diese zu verringern. Es muss zu jeder Zeit im Bildungssystem für die Schüler möglich sein, Grundlagen aufzubessern, ohne dass ihnen daraus Nachteile erwachsen. Dies muss selbstverständlich für alle Kinder und Jugendlichen gelten, speziell sei hier aber nochmals die Besonderheit des Migrationshintergrundes erwähnt. Die spezielle Situation dieser Gruppe muss bildungstechnisch besser erfasst werden und zusätzliche Angebote müssen bereitgestellt werden. Prävention ist die beste Art, Analphabetismus gar nicht erst entstehen zu lassen. Immer wieder kommt man im Leben in Situationen, in denen man lernen will oder muss. Im Weiterbildungsbereich wäre es sinnvoll grundlegende Bildung gesondert anzubieten oder in andere Lehrgänge zu integrieren. Sicher ist hier zu sehen, dass dererlei Maßnahmen viel Geld kosten würden, dies aber meiner Meinung nach gut investiert wäre. Bildung ist die Grundlage für Wissen und Qualifikation und unerlässlich, will man individuell, aber auch als Volkswirtschaft weiterkommen.

Der wichtigste Punkt, meines Erachtens ist es aber, dass jeder Mensch in Deutschland, ungeachtet seiner individuellen Voraussetzungen überhaupt die Gelegenheit bekommt, Bildung in einem Ausmaß zu erlangen, der es ihm ermöglicht, seinen Lebensunterhalt später selbst einmal zu bestreiten. Solange diese Chancen nicht für Alle gleichermaßen bestehen, kann man davon ausgehen, dass soziale Ungleichheiten weiterhin die Lebenswege zahlloser Kinder in Deutschland vorherbestimmen. Um dem Menetekel der Herkunft zu entgehen, braucht es enorm viel Anstrengung und Kraft, die andere Kinder aus anderen Verhältnissen nicht aufbringen müssen, um zum gleichen Ergebnis zu kommen.

Analphabeten haben oftmals schlechte Startbedingungen im Leben, sie sind von Beginn an benachteiligt und bleiben es auch, wenn sie sich nicht selbst helfen. Ausnahmslos alle Theoriekomponenten BOURDIEUS nehmen Einfluss auf die soziale Ungleichstellung von Analphabeten. Es bleibt ein wichtiges Ziel für die Bildungs- und Sozialpolitik in der Zukunft, diesen Einfluss zu mindern oder unwirksam zu machen.

Literatur

ARELT, C., BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W., SCHÜMER, G., STANAT, P., TILLMANN, K.-J., WEISS, M. (Hrsg.). (2001). PISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max – Planck – Institut für Bildungsforschung. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa

AUERNHEIMER, G. (2007). Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional. In: URL: www.georg-auernheimer.de/dateien/downloads.htm.

AUERNHEIMER, G. (Hrsg.). (2006). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BALHORN, H., NIEMANN, H. (Hrsg.). (1997). Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit. Lengwil: Libelle Verlag.

BOS, W., HORNBERG, S., ARNOLD, K.-H., FAUST, G., FRIED, L., LANKEES, E.-M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. (Hrsg.). (2007). IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Handout zur Pressekonferenz in Berlin. In: URL: www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/

BUNDESGERICHTSHOF. Aktenzeichen XII ZB 42/07.

BUNDSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.). (1993). Zur Bekämpfung des Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Bundesregierung (Bildung – Wissenschaft – Aktuell 19/93). Bonn.

BURZAN, N. (2005). Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

DEUTSCHE UNESCO – KOMMISSION. (2006). Weltbericht Bildung für Alle – Alphabetisierung weltweit. Deutsche UNESCO-Kommission & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

DÖBERT, M., HUBERTUS, P. (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

DÖBERT-NAUERT, M. (1985). Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der VHS Bielefeld. Bonn-Frankfurt: Deutscher Volkshochschulverband e.V..

DRECOLL, F., MÜLLER, U. (Hrsg.). (1981), Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.

DREES, G. (2006). Lernen und Lernprobleme in der beruflichen Bildung. Fernstudienkurs 04352 FernUniversität Hagen.

DUDEN. (2000). Das große Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

DUNKEL, L., ENDERS, C., HANCKEL, C. (1997). Schule – Entwicklung – Psychologie – Schulentwicklungspsychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.

EGLOFF, B. (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: http://www.die-bonn.de/esprik/dokumente.doc-1997/egloff97_01.pdf

EHLING, B., MÜLLER, H., OSWALD, M. (1981). BMBW – Werkstattberichte 32. Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bonn.

ELFERT, M., RABKIN, G. (2007). Gemeinsam in Sprache baden: Family Literacy. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

ESSER, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI - Forschungsbilanz 4. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. URL: www.aki.wz-berlin.de

FELDMEIER, A. (2007). Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: www.bamf.de

FEND, H. (1980). Theorie der Schule. München.

FIEBIG, C., RAGG, M., LÜBS, B. (2003). Ergebnisse der LuTA – Studie. Alfa Portal Literacy Learning. URL: www.apoll-online.de.

FLASDICK, J. (2007). Migranten in Deutschland – Teilnahme an Qualifizierung und Beruf. MBB – Fokus I / 2007. URL: www.mmb-institut.de

FRÄNKISCHE LANDESZEITUNG (FLZ). Immer mehr arme Kinder. 17.08.2007. S.5.

FROHN, B. (1994). Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (DfaA). In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

FUCHS-BRÜNNINGHOFF, E., KREFT, W., MÜLLER, H. (1984). Zur Theorie und Praxis der Alphabetisierung. Broschüre 1: Alphabetisierung: Zielgruppe–Konzeption–Infrastruktur. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.

FUCHS-BRÜNNINGHOFF, E. (1987). Lernberatung. In: Informationen. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. 4/1987. S. 1-3.

FUCHS-HEINRITZ, W., KÖNIG, A. (2005). Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

FÜSSENICH, I. (1994). Alphabetisierung in Lehre, Ausbildung und Forschung. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

GENUNEIT, J. (1996). Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 6-7 / 1996, S. 2-4.

GIERE, U. (1994). Das UNESCO / UIP – Alphabetisierungsnetzwerk. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

GOGOLIN, I., NAUCK, B. (Hrsg.). (2000). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktes FABER. Opladen: Leske & Budrich.

GOGOLIN, I., NEUMANN, U., ROTH, H.-J., (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund Länder Kommission. Heft 107.

GOMOLLA, M. (2006). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Bildungssystem. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.). (2006). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GUGGISBERG, J., DETZEL, P., STUTZ, H. (2007). Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.

HARMS, G. (2003). Die Guten ins Töpfchen . . . Was spricht für eine längere gemeinsame Beschulung unserer Kinder? In: AUERNHEIMER, G. (2007). Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional.

URL: www.georg-auernheimer.de/dateien/downloads.htm

HIECKMANN, S. (2006). Nichts als Buchstabensalat. Spiegel-Online (17.11.2006).

URL: www.spiegel.de

HRADIL, S. (1990). Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske & Budrich.

HRADIL, S. (2004). Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

HUBERTUS, P. (2002). Funktionaler Analphabetismus – individuelles Problem, gesellschaftlichen Herausforderung, Gegenstrategien. In: Arbeitsgemeinschaft Salzburger Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2002). Funktionaler Analphabetismus – Individuelles Problem und gesellschaftliche Herausforderung. Salzburger Hefte zur Weiterbildung. Heft 7.

HUBERTUS, P. (2005). Alphabetisierung in Deutschland. Kursangebote der Volkshochschulen im Jahr 2004. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 60/2005.

HURRELMANN, B., HAMMER, M., NIESS, F. (1995). Lesesozialisation. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

HÜTHER, M., (2006). Zu dumm oder nicht gefördert? Podiumsdiskussion zum Thema junge Erwachsene zwischen Analphabetismus und Ausbildungsreife.

URL: www.vds.bildungsmedien.de (13.12.2007)

ILSE, F. (Hrsg.). (1993). Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Hamburg. S. 211-225.

INTEGRATIONSKURSVERORDNUNG (IntV), 13.12.2004. BGBl. I S.3370. In: URL: www.aufenthaltstitel.de

INTEGRATIONSKURSVERORDNUNG (IntV), 17.12.2004. BGBl. Teil 1, Nr.68.

JEUK, S. (2005). Modelle der Alphabetisierung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 58/2005.

KAMPER, G. (1990). Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: AOB.

KAMPER, G. (1997). Wenn Lesen und schreiben und lernen schwer fallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V..

KOCH, J., PUHL, J. (2007). Die Sache mit den Chancen. In: DER SPIEGEL. Nr. 50., S. 146-147. 10.12.2007.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. (2006). Bildungsbericht 2006. Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf

KORNMANN, R. (2006) Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit Schwerpunkt Lernen. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.). (2006). Schief-lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KRAMER, W. (1997). Funktionaler Analphabetismus. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 214, 2/1997. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

KRAIS, B., GEBAUER, G. (2002). Habitus. Bielefeld: transcript Verlag.

LEHMANN, R.H. (1998). Zur Lesefähigkeit der Deutschen. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1998). Wer schreibt, der bleibt! – und wer nicht schreibt? Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

LEHMANN, R. H., PEEK, R. & GÄNSFUSS, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Berlin.

LESSENICH, S., NULLMEIER, F. (2006). Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

LIPSMEIER, A. (1993). Individualisierung von Lernprozessen im Kontext multimedialen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: ILSE, F. (Hrsg.). (1993). Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Hamburg. S. 211-225.

LÜDTKE, H. (2000). Zeitverwendung und Lebensstile. Münster: LIT Verlag.

- MAY, P., EICKMEYER, A. (2007). Das FLY-Projekt aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: ELFERT, M., RABKIN, G. (2007). *Gemeinsam in Sprache baden: Family Literacy*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- MITTAG, E. (1993). Analphabetismusprävention – Erfahrungen und Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwächen. In: *Schule / Wirtschaft Nordrhein-Westfalen, Strukturwandel im Ruhrgebiet*. Studienkreis Schule /Wirtschaft Nordrhein-Westfalen, Gelsenkirchen-Buer.
- MÜLLER-HILMER, R. (2006). *Gesellschaft im Reformprozess*. Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: www.fes.de (18.12.2007).
- NICKEL, S. (2007). Family Literacy in Deutschland. In: ELFERT, M., RABKIN, G. (2007). *Gemeinsam in Sprache baden: Family Literacy*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- OSWALD, M.-L., MÜLLER, H.-M.. (1982). *Deutschsprachige Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PAUCKER, U. (2006). *Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freires*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- PEEK, R. (1995). Funktionaler Analphabetismus in modernen Industrienationen. *Bertelsmann Briefe*, H. 133.
- PRANTL, H. (2006). Die neue alte soziale Frage. *Süddeutsche Zeitung* vom 15.10.2006. URL: www.sueddeutsche.de
- PRENZEL, M., ARELT, C., BAUMERT, J., BLUM, W., HAMMANN, M., KLIEME, E., PEKRUN, R.. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*.
- RITTER, M. (2005). Alphabetisierung mit MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch?. In: *ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*. Hrsg.: Bundesverband Alphabetisierung e.V. 60/2005.
- ROTH, J. (1974). *Armut in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M.
- RÖSSLER, E. (2007). Zitiert in: KOCH, J., PUHL, J. (2007). Die Sache mit den Chancen. In: *DER SPIEGEL*. Nr. 50. 10.12.2007.
- RÜCKERT, A. (1994). Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). *Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung*. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- SCHAUB, H., ZENKE, K. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: dtv.
- SHAVAN, A. (2007). *Pressemitteilung (174/2007) vom 07.09.2007*. URL: www.bundesbildungsministerium.de vom: 16.08.2007

SCHINDLER, E. (2007). Integrationsbilanz für das Jahr 2006. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

SCHMALZ – JACOBSEN, C., HANSEN, G. (1997). Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. München: Verlag C.H. Beck.

SCHNEIDER, N., SPELLERBERG, A. (1999). Lebensstile, Wohnbedürfnisse und räumliche Mobilität. Opladen: Leske & Budrich.

SCHRAMM, K. (1996). Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache. Münster.

SCHÜTZE, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Heft 3/1983

SCHWINGEL, M. (2003). Pierre Bourdieu. Hamburg: Junius Verlag GmbH.

SCHWINN, T. (2004). Differenzierung und soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M.: Humanitas Online.

SINUS – INSTITUT. (1998). Die Sinus Milieus und ihre Anwendung. Heidelberg.

SOLGE, H., POWELL, J. (2006). Spaltungslinie: Gebildet – Ungebildet. In: LESSENICH, S., NULLMEIER, F. (2006). Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1998). Wer schreibt, der bleibt! – und wer nicht schreibt? Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.). (2002). Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 376.

STATISTISCHES BUNDESAMT. (Hrsg.). (2006). Armut und Lebensbedingungen – Ergebnisse aus LEBEN IN EUROPA für Deutschland 2005. URL: www.destatis.de/lebenineuropa (12.12.2007)

STATISTISCHES BUNDESAMT. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005 / 06. Fachserie 11, Reihe 1. URL: www.destatis.de

STATISTISCHES BUNDESAMT. Bildungsstand der Bevölkerung 2007. URL: www.destatis.de

STEINGART, G. (2006). Die neuen Proleten. Spiegel-Online (16.09.2006). URL: www.spiegel.de

SZABLEWSKI-CAVUS, P. (2005). „Ja, wenn es unsere Buchstaben wären ...“. In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Hrsg.: Bundesverband Alphabetisierung e.V. 58/2005.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG. Bildung ist Integration. Nr. 239.

THOMANN, W. (1994). Die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

TRÖSTER, M. (1994). Die pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des deutschen Volkshochschulverbandes. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

TRÖSTER, M. (2006). Das hätte ich mich früher nicht getraut. Erfolgreiches Lernen in Lebensgeschichten funktionaler Analphabeten. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (I/2006). DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

TUIJNMAN, A. (1998). Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus Sicht der OECD. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1998). Wer schreibt, der bleibt! – und wer nicht schreibt? Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

VERNOOIJ, M. (2005). Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.

WEISSER, J. (2005). Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript Verlag.

WENSIERSKI, P. (2007). Deutsch für Deutsche. In: DER SPIEGEL. Nr. 14 / 2.4.2007. Hamburg: Spiegel Verlag.

WIEDEMAIR, M. (2002). Eröffnung und Begrüßung. In: Arbeitsgemeinschaft Salzburger Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2002). Funktionaler Analphabetismus – Individuelles Problem und gesellschaftliche Herausforderung. Salzburger Hefte zur Weiterbildung. Heft 7.

WIEGAND, M. (2005). In der Frauenschule lesen und schreiben lernen. In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Hrsg.: Bundesverband Alphabetisierung e.V. 58/2005.

WIGLEY, H. (2003). What Works for Adult ESL Students. Focus on Basics. Volume 6. Issue C. Cambridge. URL: <http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/2003/wrigley.html>.

WIPPERMANN, C., MAGALHAES, I., FLAIG, B. (2007). Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Heidelberg: Sinus Sociovision GmbH.

ZIEGLER, A. (1997). Was tun gegen erlernte Hilflosigkeit?. In: DUNKEL, L., ENDERS, C., HANCKEL, C. (1997). Schule – Entwicklung – Psychologie – Schulentwicklungspsychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.

ZITZLSPERGER, R. Stiftung Lesen. In: STARK, W., FITZNER, T., SCHUBERT, C. (Hrsg.). (1994). Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

Links im WWW

[I] URL: <http://www.alphabetisierung.de> vom: 11.7.2007

[II] URL: <http://www.zuwanderung.de> vom: 16.08.2007

[III] URL: <http://www.bmi.de> vom: 16.08.2007

[IV] URL: <http://www.destatis.de> vom: 16.08.2007

[V] URL: <http://www.bundesbildungsministerium.de> vom: 16.08.2007

[VI] URL: <http://dw.vhs-bildungsnetz.de> vom: 16.08.2007

[VII] URL: <http://die-bonn.de> vom: 16.08.2007