

WESTFÄLISCHE WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER

Fachbereich 6

Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften

Diplomarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

einer Diplom-Pädagogin

Ansprache junger erwachsener Analphabeten durch zielgruppenorientierte

Öffentlichkeitsarbeit

Vorgelegt von: Sophie Sebastian

Gutachter: Prof. Dr. phil. R. Brödel

Ko-Gutachterin: Dr. phil., Dipl.-Päd. T. Frey

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Einleitung | 5 |
| 2 | Theoretischer Hintergrund..... | 8 |
| 2.1 | Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland? | 8 |
| 2.1.1 | Definitionen von Analphabetismus..... | 8 |
| 2.1.2 | Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik | 13 |
| 2.1.3 | Ursachen von funktionalem Analphabetismus | 22 |
| 2.2 | Junge Erwachsene und Analphabetismus | 26 |
| 2.2.1 | Definition: Junge Erwachsene..... | 26 |
| 2.2.2 | PISA-Studie und Analphabetismus | 28 |
| 2.2.3 | LuTA–Studie | 36 |
| 2.3 | Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Alphabetisierung | 40 |
| 2.3.1 | Definition von Öffentlichkeitsarbeit..... | 41 |
| 2.3.2 | Adressaten von Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Alphabetisierung | 42 |
| 2.3.3 | Exkurs: Definition des Begriffs „zielgruppenorientiert“..... | 46 |
| 2.4 | Resümee..... | 49 |
| 3 | Ansatzpunkte und Limitierungen | 50 |
| 3.1 | Weiterbildungsmüde junge Erwachsene | 50 |
| 3.2 | Ist Erwachsenenbildung eine Option für junge Erwachsene? | 52 |
| 3.3 | Anforderungen an jugendadäquate Angebotsstrukturen..... | 54 |
| 3.4 | Optimierungsbedürftige Ansatzpunkte der Erwachsenenbildung | 55 |
| 4 | Alphabetisierungsprojekte | 58 |
| 4.1 | F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk. | 58 |
| 4.1.1 | Ziele des Projektes..... | 58 |
| 4.1.2 | F.A.N. – Methoden..... | 59 |
| 4.1.3 | Laufzeitverlängerung..... | 62 |
| 4.2 | LitCam Projekt in Kooperation mit der Fußballschule | 63 |
| 4.2.1 | Was ist LitCam? | 63 |
| 4.2.2 | „Fußball trifft Kultur“ | 64 |
| 4.3 | Auszeichnung von F.A.N. und „Fußball trifft Kultur“ durch „Land der Ideen“..... | 65 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5 | Diskussion und Fazit | 67 |
| 5.1 | Analphabetentum und das deutsche Bildungssystem..... | 67 |
| 5.1.1 | Deutschland hat ein Problem | 67 |
| 5.1.2 | Ausmaß und Folge des funktionalen Analphabetismus | 68 |
| 5.1.3 | Möglichkeitsrahmen | 69 |
| 5.2 | Zielgruppenorientierte Öffentlichkeitsarbeit..... | 71 |
| 5.3 | Fazit | 73 |
| 6 | Literaturverzeichnis | 75 |
| 7 | Abbildungsverzeichnis..... | 84 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|--|
| Apoll | Alfa-Portal Literacy Learning |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| DVV | Deutscher Volkshochschule-Verband |
| F.A.N. | Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk. |
| IHK | Industrie und Handelskammer |
| IALS | International Adult Literacy Survey |
| ipos | Instituts für praxisorientierte Sozialforschung |
| LuTA | Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung) |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| VHS | Volkshochschule |

1 Einleitung

Mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht in die Weimarer Verfassung 1919 schien der Analphabetismus in Deutschland überwunden. Zuvor galt Bildung als teures Gut, man musste auf die Arbeitskraft des Kindes verzichten und in seine Ausbildung investieren. Das konnte und wollte nicht jede Familie auf sich nehmen. Doch mit Inkrafttreten der Schulpflicht schien das Problem der Lese- und Schreibunkundigen Einwohner gelöst. Der Besuch einer Schule wurde gleichgesetzt mit dem Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeit, Menschen mit Schulerfahrung galten als alphabetisiert.

Dass jedoch selbst ein zehnjähriger Pflichtaufenthalt in der Schule kein Garant dafür ist, dass Lesen und Schreiben gelernt wird, darauf machte zuletzt die PISA-Studie aufmerksam. Fast 80 Jahre nachdem beschlossen wurde, dass jedes Kind ein Recht auf Schulbildung hat, musste man erkennen, dass ca. ein Viertel der deutschen Schüler¹ Gefahr läuft, am Ende ihrer Schullaufbahn kaum lesen und schreiben zu können.

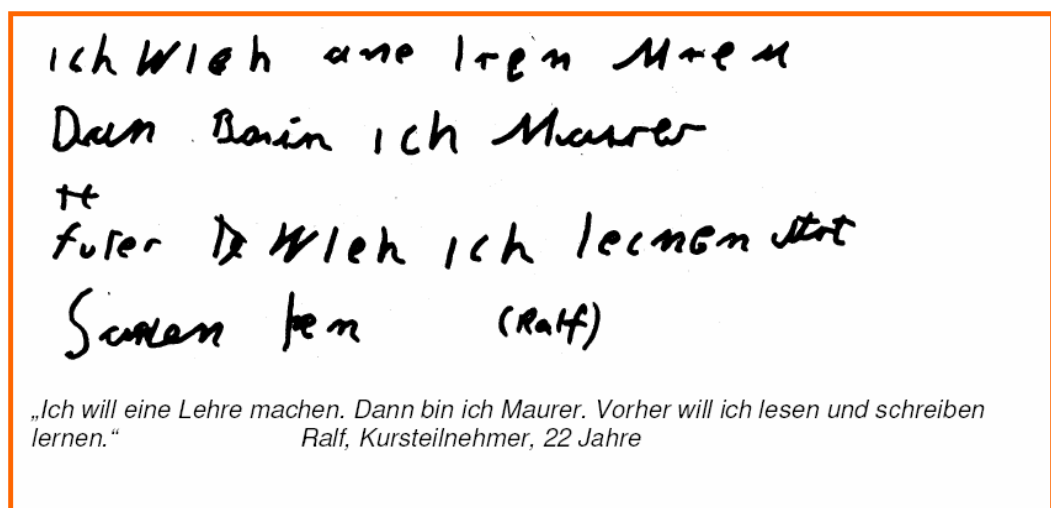


Abb. 1: Schreibproben von funktionalen Analphabeten (aus: Presse-Info auf www.alphabetisierung.de)

¹ Sofern im Folgenden nicht anders angegeben, ist damit jeweils sowohl die weibliche als auch die männliche Form gemeint.

Diese Aussage des 22-jährigen Ralf (Abbildung 1) ist nur ein Beispiel von vielen für die erschreckende Lage vieler junger Menschen in Deutschland. Und dabei hatte Ralf noch Glück: Er hat bereits in jungen Jahren erkannt, dass er nur durch ein Nachlernen der Basisfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen die Chance auf eine Lehrstelle und damit auf einen gesicherten Platz in der sozialen Gemeinschaft hat.

Am 13. Februar 2003 hat UNO-Generalsekretär Kofi Annan in New York die UNO-Dekade zur Alphabetisierung eröffnet. Die Dekade wird koordiniert von der UNESCO und ist eingebettet in das internationale Entwicklungsziel "Grundbildung für alle bis 2015" (Education for All - EFA), das die Weltgemeinschaft beim Weltbildungsforum in Dakar 2000 beschlossen hat. Alle Staaten, auch Deutschland, haben sich dazu verpflichtet, die Verwirklichung der Dakar-Ziele aktiv anzugehen. Zwei davon betreffen Deutschland unmittelbar und sind ausschlaggebend für die vorliegende Arbeit. Zum einen handelt es sich um die Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen und zum anderen um die Sicherung eines angemessenen Grundbildungsniveaus bis 2015 für etwa die Hälfte der erwachsenen Analphabeten.

Ralf hat seinen Weg in einen Alphabetisierungskurs gefunden, seine Aussichten sind recht gut. So viel Glück haben aber nicht alle jungen Analphabeten. In wieweit man ihnen helfen kann, den Ehrgeiz zu entwickeln, an ihren Schwächen zu arbeiten und den Zugang zu einer Weiterbildungsinstitution im Anschluss an die Schulzeit zu finden, darum soll es in der vorliegenden Arbeit gehen.

Zum Aufbau der Arbeit

Im nun folgenden zweiten Kapitel wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit erläutert. Im Einzelnen wird darin die Definition von Analphabetismus vorgestellt, dem folgt ein Abschnitt über die Größenordnung dieses Phänomens in Deutschland und über Ursachen

und Bedingungen, die zu Analphabetismus in Deutschland trotz Schulpflicht führen können. Da in dieser Arbeit junge Erwachsene thematisiert werden, wird anschließend eine Arbeitsdefinition dieser Zielgruppe vorgenommen. Für Aussagen zum Bildungsniveau dieser wird mit der PISA-Studie argumentiert während die LuTA-Studie die Lebensumstände funktionaler Analphabeten aussagekräftig darstellt. Um die Öffentlichkeitsarbeit im Bereich der Alphabetisierung näher zu beleuchten, wird sowohl eine Definition sowie ein Überblick über mögliche Adressaten von Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Alphabetisierung in Deutschland dargestellt. In einem Exkurs wird der Begriff der Zielgruppenorientierung erläutert.

Das dritte Kapitel stellt Möglichkeiten vor, welche Erwachsenenbildung für junge Erwachsene bereit hält, Besonderheiten in der Ansprache junger Erwachsener, Ansatzpunkte, welche bei der Alphabetisierungsarbeit mit dieser Gruppe bestehen, sowie damit einhergehende Einschränkungen.

Im vierten Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie nicht alphabetisierte Schulabbrecher und (Weiter-)Bildungsunmotivierte angesprochen, informiert und motiviert werden können. Vorgestellt werden dazu zwei Projekte, die die Besonderheiten in der Ansprache junger Erwachsener berücksichtigen.

Im letzten Kapitel werden die wichtigsten Punkte dieser Arbeit herausgearbeitet und bewertet. Abschließend wird ein Fazit mit einem Ausblick auf die mögliche weitere Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland gezogen.

2 Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel soll im Einzelnen auf die theoretischen Hintergründe der für die vorliegende Arbeit wichtigen Themenbereiche eingegangen werden. Das sind neben einer Klärung des Begriffs Analphabetismus die Definition und Erläuterung der in dieser Arbeit angesprochenen „jungen Erwachsenen“ sowie des der Arbeit zugrunde gelegten Verständnisses von Öffentlichkeitsarbeit. In einem Exkurs wird anschließend darauf eingegangen, was unter Zielgruppenarbeit verstanden wird.

2.1 Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland?

Um das Konzept des Analphabetismus erschöpfend darzustellen, erscheint es logisch, zunächst einmal zu erläutern, was unter dem Begriff Analphabetismus verstanden wird, welche Ursachen dazu beitragen, dass in einem Land mit Schulpflicht für jeden Bürger Analphabeten leben und in welcher Größenordnung Analphabetismus in Deutschland vorkommt.

2.1.1 Definitionen von Analphabetismus

Das Problem des Analphabetismus in modernen Industriestaaten schien 1919 mit der Einführung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht überwunden. Tatsächlich gibt es erwachsene Analphabeten, in der ursprünglichen Wortbedeutung also Erwachsene ohne jede Buchstabenkenntnis, in der Bundesrepublik Deutschland so gut wie nicht. Die Rede ist vom primären Analphabetismus, wenn wegen fehlenden Schulbesuchs nie Lesen und Schreiben gelernt wurde (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Das Problem moderner Industriestaaten ist trotz Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht vielmehr der funktionale Analphabetismus (vgl. Hubertus 1995). Was bedeutet das?

Laut UNESCO ist ein funktionaler Analphabet eine Person, „die sich nicht beteiligen kann an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich ist

und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre weitere Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft“ (Sandhaas 1989, S. 1). Diese Definition berücksichtigt neben den durch fehlende Lese- und Schreibkenntnisse verursachten Beeinträchtigungen im Alltag auch die Behinderung der persönlichen Weiterentwicklung (vgl. Egloff 1997). Drecoll (1981) erweitert diese Begriffsbestimmung und schlägt eine Definition vor, in der die Gefahr des sozialen Ausschlusses besonders deutlich wird. Als funktionalen Analphabetismus bezeichnet er die Unterschreitung einer gesellschaftlichen Mindestanforderung an die Schriftsprachbeherrschung. Die Mindestanforderung ist dabei gleichzusetzen mit der Voraussetzung zur Teilnahme des Einzelnen an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen (vgl. Drecoll 1981). Döbert-Nauert (1985) erweitert den Aspekt der Kompetenz um ein anwendungsbezogenes Kriterium, indem sie auch diejenigen als funktionale Analphabeten bezeichnet, die sich schriftsprachlicher Eigenaktivität entziehen und auf Grund dessen nicht fähig sind, Schriftsprache für sich im Alltag nutzbringend einzusetzen. Zum Ausdruck kommt, dass auch Personen, die über Lese- und Schreibkompetenz verfügen, schriftsprachlichen Anforderungen jedoch ausweichen, sich als Analphabeten verhalten (vgl. Döbert/Hubertus 2000).

Die Aufnahme von Rechenfähigkeit in die Definition der UNESCO ist in dem weiter gefassten Begriff Literacy² aus dem englischen Sprachraum begründet. Literacy ist die individuelle Fähigkeit, rechnen, lesen, schreiben und sprechen zu können auf einem Leistungsniveau, das notwendig ist, um in der Gesellschaft, sei es beruflich oder privat, teilhaben und „funktionieren“ zu können, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potential weiter zu entwickeln. In Deutschland gilt in der Literatur und im öffentlichen Verständnis fast durchgängig allein die

² "Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society" (<http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>).

ungenügende Beherrschung der Schriftsprache als Kriterium für funktionalen Analphabetismus.

Der Geltungsanspruch der UNESCO Definition gilt für jede „Gruppe und Gemeinschaft“. Der erforderliche Grad der Schriftbeherrschung ist in verschiedenen Gesellschaften allerdings unterschiedlich hoch. Funktionaler Analphabetismus ist daher ein relativer Begriff. Erst bei Berücksichtigung jeweiliger konkreter Anforderungen innerhalb einer „Gruppe und Gemeinschaft“ gewinnt er an Substanz (vgl. Hubertus 1995). Einbezogen werden muss das Niveau der Schriftsprachbeherrschung, welches innerhalb einer tatsächlichen Gesellschaft von den in ihr lebenden Mitgliedern erwartet wird. Sind die individuellen Kenntnisse geringer als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Damit trägt der Begriff des funktionalen Analphabetismus der „[...] Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung.“ (Hubertus 1991, S.5). Somit müssen in Gesellschaften, in denen relativ hohe Erwartungen an die Beherrschung der Schriftsprache bestehen, auch solche Personen als funktionale Analphabeten gelten, die eingeschränkte Lese- und Schreibkenntnisse aufweisen. Eine Einschätzung bezüglich der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus ist erst dann möglich, wenn in der Bandbreite von geringen und ausgeprägten Fähigkeiten die Abgrenzung zwischen funktional Alphabetisierten und funktionalen Analphabeten innerhalb einer Gesellschaft gezogen ist.

In der praktischen Alphabetisierungsarbeit sind diese Definitionen nicht sehr hilfreich. Für die Kursteilnahme müssen Ober- und Untergrenzen gezogen werden, damit Lernende mit ungefähr gleichen Voraussetzungen zu Kursgruppen zusammengefasst werden können. Nach welchen Kriterien erfolgt die Zuordnung zu einer bestimmten Kursstufe? Anbieter von Alphabetisierungskursen ordnen die Teilnehmer basierend auf Beratungsgesprächen, in denen die schriftsprachlichen Kompetenzen getestet werden, den Kursstufen zu.

Hierbei teilt die Erwachsenenbildung die Zielgruppe in drei Kategorien:

- die gar nicht lesen und schreiben können, d.h. allenfalls nur einzelne Buchstaben kennen und nur ihren Namen schreiben können
- die einfache Gebrauchstexte lesen, aber gar nicht oder nur mit derartigen Entstellungen der Wörter schreiben, dass die Aussage nicht mehr rekonstruierbar ist
- die sinnentnehmend lesen können, aber aufgrund der ihnen bewusst gewordenen Rechtschreibmängel psychische Schreibhemmungen entwickelt haben (Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1984)

Welche Bezeichnung wird für die Personen verwendet, die in eine dieser drei Stufen eingeteilt werden? Eine Fülle von Begriffen ist dazu in der Literatur zu finden. Die Begriffe reichen für die erste Kategorie von totalen/völligen Analphabeten und Analphabeten über Halbalphabeten, Semialphabeten bzw. funktionalen Analphabeten für Teilnehmer der zweiten Kategorie bis hin zu Erwachsenen mit erheblichen Rechtschreibschwächen bzw. funktionalen Analphabeten für Betroffene, die der dritten Kategorie zugeordnet werden (vgl. Egloff 1997).

Die Verwendung der Begriffe „Analphabet“ bzw. „Analphabetismus“ wird in einigen Veröffentlichungen kritisiert, da sie eine negative Konnotation und damit verbunden eine Stigmatisierung beinhalten. Stattdessen wird versucht, die Begriffe „Nichtleser“ und „Nichtschreiber“ oder „Illiteralität“ einzuführen. Das Bemühen in der deutschsprachigen Fachdiskussion nicht von Analphabetismus, sondern von Illiterarität zu sprechen, liegt in zwei Punkten begründet. Zum einen in dem Bestreben, die Vorstellung, dass es in der Alphabetisierung „lediglich“ darum geht, die Buchstaben und den Gebrauch des Alphabets zu erwerben, zu korrigieren. Zum anderen hängen diese Versuche mit dem Anknüpfen an die internationale, in englischer Sprache geführte Diskussion über Illiterarität in industrialisierten Gesellschaften sowie mit der Einbindung in entsprechende internationale Untersuchungen zusammen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Alphabetisierung im Sinne eines auf Schriftsprachvermittlung reduzierten Verständnisses nicht ausreichend ist. Sie

befähigt die Absolventen solcher Kurse nicht, den Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu Umschulungskursen etc. zu finden. Ebenfalls erfolglos ist ein solches Verständnis von Alphabetisierung wenn es darum geht, die Kursteilnehmer zu eigenständigem Weiterlernen zu befähigen bzw. zu motivieren (vgl. Kamper 2001). Das führt zu der Einsicht, dass Erwachsenenalphabetisierung im Kontext einer umfassenden Grundbildung stattfinden muss.

Allerdings bleiben „Analphabet“ bzw. „Analphabetismus“ die am häufigsten verwendeten Begriffe. Egloff (1994) begründet das mit dem treffenden Ausdruck des Sachverhalts und mit der „emotionalisierenden Wirkung der Begriffe“, die das Bildungsangebot positiv beeinflussen. Anbieter von Alphabetisierungsmaßnahmen weichen jedoch auf Kursbezeichnungen wie z.B. „Erwachsene lernen Lesen und Schreiben“ aus, um durch die negativen Zuschreibungen der zuvor erwähnten Begriffe die (potentiellen) Teilnehmer nicht von einem Kursbesuch abzuschrecken.

Außerhalb einer Definition von funktionalem Analphabetismus sind die Gemeinsamkeiten im Lebensalltag, die diese Menschen trotz ihres unterschiedlichen Wissensstandes haben, von großer Bedeutung. Sie leben aufgrund hoher gesellschaftlicher Bewertung von Rechtschreibnormen in Angst vor der Entdeckung ihres Defizits. Situationen, in denen Schriftsprachkenntnisse erforderlich werden, vermeiden sie möglichst, da diese oft mit Diskriminierungserfahrungen verbunden sind. Aus diesem Grund sind Betroffene sehr erfindungsreich in Bezug auf vielfältige Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien, die ihre Anonymität wahren und/oder den Mangel an Lese- und Schreibfähigkeiten verheimlichen, die den Lebensalltag jedoch beeinträchtigen und erschweren (vgl. Egloff 1994). Vertrauenspersonen sind daher ein wichtiger Faktor im Leben der Betroffenen, da sie in der Lage sind, schriftsprachliche Anforderungen stellvertretend zu übernehmen und somit die Lese- und Schreibprobleme des Partners, der Schwester oder des Bruders, des Freundes oder des Arbeitskollegen zu verwalten. Das Verhältnis zur Vertrauensperson ist verständlicher Weise häufig ambivalent. Auf der einen Seite herrscht Vertrauen gegenüber der eingeweihten Person, die den Betroffenen trotz

seiner Lese- und Schreibprobleme unterstützt. Andererseits ist diese Beziehung gekennzeichnet von einseitiger Abhängigkeit und Unterlegenheitsgefühlen seitens des Betroffenen, die Konflikte bergen kann. Besonders wenn es gilt, die Beziehung neu zu definieren, wenn der Schriftsprachkundige den Weg in den Lese- und Schreibkurs gefunden hat und sich allmählich aus der Abhängigkeit in Situationen mit Schriftsprachanforderungen löst.

Es bleibt festzuhalten, dass funktionale Analphabeten nicht fähig sind, Schriftsprache für sich und andere im alltäglichen Leben erfolgreich zu nutzen. Sei es aufgrund nicht vorhandener, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets im Wandel begriffenen Schriftsprache oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität. Von funktionalem Analphabetismus spricht man also, wenn trotz erfolgtem Schulbesuch die erworbenen Schriftsprachkenntnisse nicht ausreichen, um sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können.

2.1.2 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik

Die zahlenmäßige Erfassung funktionaler Analphabeten ist aus mehreren Gründen problematisch. Eine Grenzziehung zwischen ausreichenden und ungenügenden Kenntnissen und Fähigkeiten bezüglich der Beherrschung der Schriftsprache ist bisher nicht erfolgt. Hubertus (1995) beklagt, dass zunächst eine Klärung darüber notwendig ist, welche Lese- und Schreibfähigkeiten Mindestvoraussetzung für eine Partizipation im gesellschaftlichen sowie im privaten Leben sind.

Derzeit sind nur vage Schätzungen über die Anzahl der Schriftunkundigen möglich, da weder ein Mindeststandard bestimmt ist noch eine Erhebung zur Lese- und Schreibkompetenz vorliegt. Erste Schätzungen für Deutschland wurden von der UNESCO vorgenommen. In einer Veröffentlichung von 1988 heißt es, die deutsche UNESCO-Kommission gehe von einer geschätzten Zahl von 500 000 bis 3 Millionen erwachsener Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland aus. In der zweiten

erweiterten und überarbeiteten Auflage dieser Publikation schreibt der Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission, Dr. Hans Meinel, dass auch „10 Jahre nach der öffentlichen Erörterung dieser Zahlen durch Experten unserer Kommission [...] keine genaueren Daten vorgelegt werden“ (Meinel 1990, S. 6) können.

1990 beschreibt die Deutsche UNESCO-Kommission die Bevölkerungsgruppe etwas detaillierter und gibt an, „dass die Zahl der in der Bundesrepublik vom funktionalen Analphabetismus Betroffenen zwischen 0,75% und 3% der erwachsenen Bevölkerung liegt. Das sind 500 00 bis 3 Millionen Bundesbürger über 15 Jahre.“ (Sandhaas 1990, S. 8). Allerdings stellt Hubertus (1995) Unstimmigkeiten zwischen den prozentualen Angaben und den absoluten Zahlen fest, denn bei der Berechnung ergeben sich andere Werte. Im früheren Bundesgebiet lebten nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 49 624 794 Deutsche im Alter von über 15 Jahren. Die niedrige anzunehmende Rate von 0,75% ergäbe also 372 186 Personen, die höhere von 3% ergäbe 1 488 744 vom funktionalen Analphabetismus betroffene Menschen.

Wegen fehlender eindeutiger Zahlen wurde in den neunziger Jahren sowohl in der Fachliteratur als auch in der Presse eine Schätzung von vier Millionen funktionalen Analphabeten laut. Die Möglichkeit einer Manipulation dieser (geschätzten) Angabe zu eigenen Gunsten ist klar gegeben. Die in der Alphabetisierung Engagierten nutzen den Begriff „Analphabetismus“ auch als „Kampfbegriff“ auf bildungspolitischer Ebene. Ihnen kommt die Verwendung der zahlenmäßigen „Höchstmarke“ zu Gute - nicht zu letzt um bessere Lernangebote einzufordern. Bildungspolitiker können die ungewissen Zahlen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus hingegen dazu nutzen, durch die Verlautbarung eines vergleichbar gering geschätzten Prozentsatzes das bestehende Ausmaß des funktionalen Analphabetismus zu verharmlosen sowie Präventionsmaßnahmen und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit zu vernachlässigen.

Eine Erhebung der Schriftsprachkompetenz ließe sich nach Hubertus (1995) auf zwei Weisen realisieren. Zum einen könnte die Erhebung auf freiwilliger Basis erfolgen. Gerechnet werden muss damit, dass sich lese-/schreibunkundige Menschen aus Scham der Befragung entziehen. Der zu erwartende Nachweis wäre also, dass Lese- und Schreibfähigkeiten erstaunlich hoch sind. Eine Alternative stellen Tests mit verpflichtender Teilnahme dar, die zum Beispiel in Schulabgangs-klassen durchzuführen seien. Vorher wäre jedoch eine Überprüfung empfehlenswert, ob es rechtlich und ethisch vertretbar ist, Lese- und Schreibunkundige aus ihrer Anonymität zu holen sowie ihnen Versagenserfahrungen und Selbsterkenntnis bezüglich eines persönlichen Defizits aufzuzwingen.

In Deutschland erfolgt eine Überprüfung der Lese- und Schreibkenntnisse bei der Musterung. Die Ergebnisse dieser Testung werden jedoch statistisch nicht erfasst. Die Prüfung dient laut Bundesministerium der Verteidigung dazu, dass diejenigen mit erheblichen Mängeln in Lesen und Schreiben ausgemustert werden. Diese Ermittlung erscheint allerdings unzulänglich, denn etwa die Hälfte der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen in Münster hat den Wehrdienst abgeleistet (vgl. Hubertus 1994). Laut Hubertus (1995) sei es sinnvoll und realisierbar, im Rahmen der Musterung wissenschaftlich fundierte Erhebungen zur Beherrschung der Schriftsprache durchzuführen. Auch wenn nur bestimmte Altersgruppen und Frauen nicht bzw. nur als Minderheit erfasst würden. Lebenspraktische Anforderungen sollten bei derartigen Verfahren berücksichtigt werden.

So lange der tatsächliche Bedarf unklar ist, werden bildungspolitisch Verantwortliche nicht bereit sein, zusätzliche finanzielle Mittel für die Alphabetisierungsarbeit und Maßnahmen zur Prävention bereitzustellen, während die in der Alphabetisierung Tätigen die Mengenangaben eher zu hoch als zu niedrig angeben, um auf die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs aufmerksam zu machen. Dadurch werden beide Positionen unglaubwürdig.

Seit der Wiedervereinigung 1990³ spricht der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. von vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland angegeben. Basierend auf den bundesstatistischen Daten vom 31.12.1998 entspricht diese Zahl einem Prozentsatz von 6,3. Indikatoren, auf denen diese Schätzung aufbaut, werden im Folgenden dargestellt.

Relevant für die Fragestellung nach dem Ausmaß des funktionalen Analphabetismus ist eine international vergleichende Studie zum Leseverstehen von Erwachsenen. Die ersten empirischen Daten zum Verständnis des Textlesens und von Rechenoperationen erhob 1994 auf internationaler Ebene die Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). An dieser internationalen Vergleichsstudie, International Adult Literacy Survey (IALS), zur Lesekompetenz Erwachsener nahmen neben Deutschland acht weitere Länder teil: Kanada, Frankreich, Irland, Polen, Schweden, Schweiz, Niederlande und USA. Unter dem Titel „Literacy, Economy, and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey“ sind die Ergebnisse veröffentlicht. Aufgrund steigender Anforderungen an die Berufsqualifikation untersuchte die IALS-Studie die Verteilung elementarer Kompetenzen und ermittelte erstmals empirisch gesicherte Hinweise auf das Leseverstehen bei Erwachsenen in Deutschland. Grundlegende Qualifikationen werden in der Studie definiert als die Fähigkeit, gedruckte sowie geschriebene Angaben zu gebrauchen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen, eigene Zielsetzungen zu erreichen und persönliche Kenntnisse und Chancen auszubauen (vgl. Lehmann/Peek 1996). Unter Einbezug der nicht-deutschen Bevölkerung wird die erwachsene Wohnbevölkerung zwischen 16 und 64 Jahren auf ihre Lese- und Rechenkompetenz hin untersucht. Personen mit geistiger oder einer

³ Da es für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist, sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt, dass es in der ehemaligen DDR offiziell keinen Analphabetismus gegeben hat. Die Veränderung der Berufswelt, die alten Bundesgebiet zum Aufkommen des Themas Analphabetismus in der Öffentlichkeit geführt hat, findet in den neuen Bundesländern erst nach der Wende (1990) und dann extrem beschleunigt statt. Seit diesem Zeitpunkt ist das Phänomen auch dort ein Thema. In dieser Arbeit wird im Folgenden keine Unterscheidung zwischen Ost- und Westdeutschland vorgenommen.

körperlichen Behinderung, die das Lesen der Texte sowie das Ausfüllen der Tests unmöglich machen, schließt die Stichprobe ebenso aus wie Menschen aus Anstaltshaushalten (vgl. Lehmann/Peek 1996). Die Fähigkeit, den Informationsgehalt von Texten sinngemäß zu verarbeiten, der Umgang mit schematischen beziehungsweise graphischen Darstellungen und die Anwendung herkömmlicher Rechenoperationen sind die untersuchten Grundqualifikationen der Studie. Diesen Bereichen werden jeweils fünf verschiedene Leistungsstufen zugeordnet. In der untersten Leistungsstufe befinden sich Personen, mit schwachen Lese- und Rechenfähigkeiten, Personen also, die laut Arbeitsdefinition der vorliegenden Arbeit als funktionale Analphabeten gelten. Die Autoren sprechen an keiner Stelle von Analphabeten, dieser Begriff wird in der Untersuchung jenen Personen zugeschrieben, die überhaupt nicht lesen und schreiben können. Personen der untersten Leistungsstufe sind in der Lage, eindeutige Informationen aus Texten herauszuarbeiten, scheitern aber, wenn es auf den anspruchsvolleren Stufen um das Abwägen, Schlussfolgern und Kombinieren von mehreren Informationen geht.

Für die IALS-Studie wurden etwa 3000 Personen um Teilnahme gebeten, von denen sich 2.062 zur Teilnahme bereit erklärt haben. Etwa ein Drittel hat die Teilnahme demzufolge verweigert. Auf Grund der Tatsache, dass Menschen mit ungenügenden Lese- und Schreibfähigkeiten versuchen, möglichst anonym zu bleiben und aus Angst vor Diskriminierung und Stigmatisierung ihre Mängel im Lesen und Schreiben geheim zu halten, kann davon ausgegangen werden, dass sich unter denjenigen, die die Teilnahme abgelehnt haben, auch viele Betroffene befanden. Das würde bedeuten, dass die in dieser Studie festgestellte Prozentzahl der Lese- und Rechenschwachen als höher einzustufen ist. Für die Gruppe der Nichtteilnehmer kann aufgrund einer Voruntersuchung angenommen werden, dass es sich größtenteils um Personen handelte, die größere Leseschwierigkeiten aufwiesen. Diese Gruppe weist nämlich die gleichen Hintergrundmerkmale auf, die für die leseschwache Stufe I gelten (vgl. Peek 1996). Bei den Probanden im unteren Leistungsbereich ließen sich Merkmale wie geringere Bildungsabschlüsse, untergeordnete berufliche Positionen oder Arbeitslosigkeit sowie niedrige Einkommen feststellen. Die

Probanden im oberen Leistungsbereich zeichneten sich hingegen durch höhere Bildungsabschlüsse, gesicherte und einflussreiche berufliche Positionen und ein höheres Einkommen aus.

| Land: | ... bei Prosatexten | | | | ... bei schematischen Darstellungen | | | |
|---------------------|---------------------|----------|-----------|------------|-------------------------------------|----------|-----------|------------|
| | Stufe I | Stufe II | Stufe III | Stufe IV/V | Stufe I | Stufe II | Stufe III | Stufe IV/V |
| Deutschland | 14,4 | 34,2 | 38,0 | 13,4 | 9,0 | 32,7 | 39,5 | 18,9 |
| Kanada | 16,6 | 25,6 | 35,1 | 22,7 | 18,2 | 24,7 | 32,1 | 25,1 |
| Niederlande | 10,5 | 30,1 | 44,1 | 15,3 | 10,1 | 25,7 | 44,2 | 20,0 |
| Polen | 42,6 | 34,5 | 19,8 | 3,1 | 45,4 | 30,7 | 18,0 | 5,8 |
| Schweden | 7,5 | 20,3 | 39,7 | 32,4 | 6,2 | 18,9 | 39,4 | 35,5 |
| Schweiz | | | | | | | | |
| deutschsprachig | 19,3 | 35,7 | 36,1 | 8,9 | 18,1 | 29,1 | 36,6 | 16,1 |
| französischsprachig | 17,6 | 33,7 | 38,6 | 10,0 | 16,2 | 28,8 | 38,9 | 16,0 |
| USA | 20,7 | 25,9 | 32,4 | 21,1 | 23,7 | 25,9 | 31,4 | 19,0 |

OECD & Statistics Canada, 1995, p 57.

Abb. 2: Leseverständnis bei Prosatexten und schematischen Darstellungen (aus: Döbert/Hubertus 2000, S. 31)

Abbildung 2 zeigt, wie viel Prozent der in den einzelnen Ländern ausgewählten Personen der untersten Stufe I zuzuordnen waren, und wie die Aufteilung in den höheren Leistungsstufen aussieht. Für Deutschland zeigt sich, dass 9 Prozent hinsichtlich schematischer Darstellungen und 14,4 Prozent bezüglich der Prosatextbearbeitung auf der Fähigkeitsstufe I einzuordnen sind. Auf die Frage, wie viele der Personen auf der untersten Stufe I funktionale Analphabeten sind, ist laut Peek (1996) mit den Daten dieser Untersuchung keine Antwort möglich. Die IALS-Studie setzte ein Lesevermögen voraus. Schreibkenntnisse wurden nicht berücksichtigt. Nach Döbert und Hubertus (2000) gilt es jedoch zu unterscheiden zwischen Lese-Analphabeten und Schreib-Analphabeten. Während Lese-Analphabeten nur unzureichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben besitzen, verfügen Schreib-Analphabeten über ein Leseverständnis, das in vielen alltäglichen Anforderungssituationen ausreichend ist. Problematisch für sie ist vor allem das Schreiben. Die Personengruppe mit ungenügender Schriftkompetenz ist also zu unterteilen in eine kleinere Gruppe von funktionalen Lese-Analphabeten und in eine größere Gruppe von funktionalen Schreib-Analphabeten. Die IALS-Studie, die das Leseverständnis aber nicht die Schreibkompetenz untersucht hat, ließe sich nach Hubertus (2002) folgendermaßen interpretieren. Angenommen, ein

bestimmtes Leseniveau hängt mit einem gewissen Niveau im Schreiben zusammen und Erwachsene mit enormen Schreibproblemen müssen als funktionale Schreib-Analphabeten gelten, ungeachtet der Tatsache, dass ihre Notizen zu verstehen und ihre Lesekenntnisse auf der untersten Stufe der IALS-Studie einzuordnen sind. Dann ist es möglich, den Schluss zu ziehen, dass die in der IALS-Studie auf der untersten Stufe der Lesekompetenz eingeordneten 14,4 Prozent der Wohnbevölkerung vermutlich über ähnlich schlechte Schreibkenntnisse verfügen. Das legt die Schlussfolgerung nahe, sie als funktionale Analphabeten zu bezeichnen. Das hätte zur Folge, dass nicht lediglich 6,3% als Größenordnung der funktionalen Analphabeten in Deutschland anzunehmen wären, sondern weitaus mehr.

Teilnehmer an Alphabetisierungskursen sind ein weiterer Indikator, auf den der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. die Schätzung von vier Millionen Analphabeten in Deutschland stützt. Derzeit nutzen nur ca. 20.000 Betroffene das Kursangebot, das zumeist an Volkshochschulen (VHS) bereitgestellt wird. Es wird von einer weitaus höheren Dunkelziffer ausgegangen. Abbildung 3 verdeutlicht die Kursanzahl für besondere Adressatengruppen im Jahr 2005.

Kurse für besondere Adressatengruppen 2005
Stand 2005 (DIE Statistik)

| Länder | Ältere Menschen | Analphabeten | Arbeitslose | Ausländer | Menschen mit Behinderung | Frauen | andere Adressatengruppen | Summe | Anteil an insgesamt |
|------------------------|-----------------|--------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Baden-Württemberg | 3.169 | 97 | 170 | 2.768 | 298 | 3.634 | 10.444 | 20.580 | 19,4% |
| Bayern | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,0% |
| Berlin | 829 | 205 | 28 | 1.524 | 53 | 490 | 2.622 | 5.751 | 38,4% |
| Brandenburg | 343 | 34 | 81 | 92 | 19 | 82 | 363 | 1.014 | 15,3% |
| Bremen | 337 | 32 | 12 | 345 | 0 | 108 | 495 | 1.329 | 31,9% |
| Hamburg | 285 | 95 | 0 | 395 | 29 | 215 | 149 | 1.168 | 21,7% |
| Hessen | 1.148 | 123 | 242 | 2.011 | 226 | 1.211 | 2.938 | 7.899 | 19,2% |
| Mecklenburg-Vorpommern | 331 | 66 | 30 | 104 | 79 | 174 | 536 | 1.320 | 25,4% |
| Niedersachsen | 2.332 | 545 | 909 | 2.271 | 984 | 2.640 | 4.302 | 13.983 | 23,4% |
| Nordrhein-Westfalen | 3.522 | 607 | 411 | 4.048 | 545 | 2.949 | 4.601 | 16.683 | 16,9% |
| Rheinland-Pfalz | 1.140 | 119 | 71 | 1.005 | 45 | 942 | 1.568 | 4.890 | 18,9% |
| Saarland | 402 | 27 | 27 | 200 | 8 | 209 | 369 | 1.242 | 18,6% |
| Sachsen | 1.121 | 93 | 39 | 332 | 176 | 440 | 970 | 3.171 | 23,0% |
| Sachsen-Anhalt | 344 | 149 | 20 | 165 | 38 | 91 | 94 | 901 | 12,8% |
| Schleswig-Holstein | 1.191 | 227 | 93 | 823 | 101 | 775 | 684 | 3.894 | 15,3% |
| Thüringen | 323 | 16 | 21 | 169 | 29 | 100 | 166 | 824 | 8,8% |
| BRD | 16.817 | 2.435 | 2.154 | 16.252 | 2.630 | 14.060 | 30.301 | 84.649 | 15,5% |

Quelle: <http://www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp>

Abb. 3: Kurse für besondere Adressatengruppen 2005 (aus: Alphabetisierung an deutschen Volkshochschulen – Fragen und Antworten)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass zum jetzigen Zeitpunkt keine verlässlichen Daten zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vorliegen. Es bleibt weiterhin nur die Möglichkeit, Schätzungen vorzunehmen, die sich an bestimmten Indikatoren orientieren. Die bedeutendsten sind empirische Studien, wie z.B. die IALS-Studie. Festzuhalten ist auch der stetige Anstieg entsprechender Kursangebote seit Beginn der Alphabetisierungsarbeit Ende der siebziger Jahre, wie in Abbildung 4 deutlich wird.

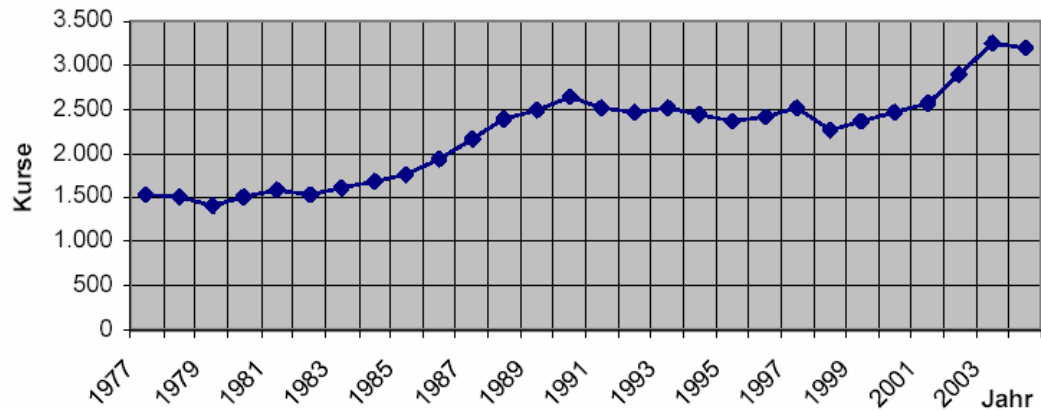


Abb. 4: Entwicklung der Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangebote an Volkshochschulen ab 1991 mit neuen Ländern (aus: Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen, Oktober 2005a)

1990 war ein erster Höchststand erreicht, der u. a. darauf zurückzuführen ist, dass dem Thema während des Weltalphabetisierungsjahrs 1990 eine erhöhte Aufmerksamkeit zugekommen ist. In den neunziger Jahren verlief die Entwicklung relativ konstant⁴. Von 1998 bis 2003 war erneut ein signifikanter Anstieg zu verzeichnen. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. startete Ende der neunziger Jahre eine Kampagne (Anzeigen in großen Zeitungen und Zeitschriften sowie Fernsehspots), die eine große Öffentlichkeitswirksamkeit hatte. Eine Stagnation bzw. sogar ein geringer Rückgang von Kursen war von 2003 nach 2004 erkennbar. Welchen Verlauf die weitere Entwicklung nehmen wird, ist in der Zukunft zu beobachten. Obwohl sich der Kursanteil gesteigert hat, liegt der Anteil am Gesamtangebot in dem genannten Zeitraum gleichbleibend bei 0,5% (vgl. Tröster 2005a). Die Zahl der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ist auch vor dem Hintergrund einer anzunehmenden erhöhten Dunkelziffer als ein Indikator für die Mindestanzahl der in Deutschland lebenden funktionalen Analphabeten zu

⁴ Die neuen Bundesländer werden in der Statistik ab 1991 berücksichtigt. Die Zunahme an Kursen, die sich dort durch den Aufbau der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit ergeben, haben jedoch keine positiven Effekte auf das Ergebnis im Bundesdurchschnitt, denn zur gleichen Zeit lassen sich in den alten Bundesländern merkliche Einbußen ausmachen. Der deutliche Rückgang im Jahr 1998 ist auf die geänderten Struktur der VHS-Statistik zurückzuführen (vgl. Tröster 2005a).

werten. Die Zahl der Schulabschlüsse bzw. derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, ist ein ebenso wichtiger Indikator, auf den an anderer Stelle eingegangen werden soll (siehe Kapitel 2.2.2).

2.1.3 Ursachen von funktionalem Analphabetismus

Wie kommt es zu funktionalem Analphabetismus? Die Frage ist sicher berechtigt, wenn davon ausgegangen wird, dass jede in Deutschland lebende Person aufgrund der Schulpflicht eine Schule besucht und dort Lesen und Schreiben gelehrt wird. Die Frage ist also: wie kommt es trotz Schulpflicht zu funktionalem Analphabetismus?

Die Schulpflicht ist nach zehn Schuljahren erfüllt. Schulpflicht beinhaltet also außer einem zeitlichen Kriterium keine Maßstäbe, die zur Erfüllung dieser Pflicht überprüft werden. Auch ein Schulabgänger ohne Abschluss hat nach zehn Jahren seine Schulpflicht erfüllt. Auch diejenigen, die nicht über grundlegende Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen, werden nach Ablauf der Schulpflicht aus der Schule entlassen.

Ursachen im Elternhaus: Negativerfahrungen im Elternhaus schildern Betroffene u.a. in Egloff 1997. In den dort geführten Interviews schildern die Befragten Vernachlässigung und Desinteresse seitens der Eltern. Zudem lebt die Familie oft in ungesicherten finanziellen Verhältnissen, wodurch psychische Belastungen für die Kinder entstehen. Unstimmigkeiten, Alkoholmissbrauch und auch die Abwertung und Geringschätzung der Kinder zeigen sich anhand der Interviews als Gemeinsamkeiten in den Kindheitserfahrungen vieler funktionaler Analphabeten. Von ähnlichen Erfahrungen berichten auch die biografischen Schilderungen von Teilnehmern aus Alphabetisierungskursen in Döbert (1997). Genannt werden immer wieder die Gleichgültigkeit/Interesselosigkeit der Eltern, negative Kommunikationserfahrungen und emotionales Desinteresse. Hinzu kommen fehlende Unterstützung bei schulischen Problemen, Ablehnung im Familienverband, Gewalt als Strafmittel und ähnliche, die Entwicklung des Selbstwerts behindernde, Einflüsse. Weiterhin ist eine „parallele Kopplung kritischer Ereignisse“ (Döbert, 1997) von Bedeutung, die sich in einer

Gleichzeitigkeit von Alkoholexzessen, der Scheidung der Eltern, der eigenen Einschulung und ersten Schulversagenserlebnissen sowie in psychischen und physischen Strafen und dem Desinteresse der Bezugspersonen darstellen (vgl. Döbert 1997). Die erlebten Interaktionsbeziehungen im Elternhaus beeinträchtigen die Entfaltung der Persönlichkeit und persönlicher Fähigkeiten nachhaltig. Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sind gestört, da das natürliche Neugier und Forschungsverhalten unterbunden wird, die Ich-Entwicklung und das Entstehen von Selbstbewusstsein wird gestört, während kommunikative und soziale Fertigkeiten unterdrückt und Angst vor Strafen extrem gefördert wird (vgl. Döbert 1997). Daneben gibt es auch intakte Familien, in denen nur bedingt Erfahrungen mit Sprache und Schrift gemacht werden. Lese- und Schreibvorbilder ebenso wie die Ermunterung zum Lesen fehlen den Kindern. Bücher und Schreiben haben keine oder eine untergeordnete Bedeutung. So wissen Kinder nicht, wofür Lesen und Schreiben notwendig sind oder sein können, und sind nicht gewillt, es zu lernen (vgl. Döbert/Hubertus 2000).

Ursachen in der Schule: Kinder bringen bei Schuleintritt divergierende Lernvoraussetzungen mit. Unabhängig von unterschiedlich guten oder ungünstigen Förderbedingungen im Elternhaus haben sie dasselbe Lernziel. Bei Nichterreicherung der Norm folgen Diskriminierungs- und Versagenserfahrungen sowie Gefühle der Unzulänglichkeit. Im Zusammenhang mit Strafen und Demütigung bei Schulversagen und fehlender Hilfen seitens des Elternhauses entstehen Hilflosigkeit und Selbstwertzweifel. Diese negativen Schulerfahrungen führen dazu, dass im späteren Bildungsverlauf die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten und –möglichkeiten vermieden werden.

Das Zusammenspiel der drei Faktoren Familiensituation, individuelle Voraussetzungen und schulische Anforderungen trägt dazu bei, dass die betroffenen Kinder in der Schuleingangsphase bereits Schwierigkeiten aufweisen, dem Unterricht zu folgen. „Wer in den ersten beiden Schuljahren nicht lesen und schreiben lernt, hat in den weiteren Schuljahren kaum eine Chance, diese Fähigkeiten nachzuholen“

(Füssenich 1995, S. 133), denn die sich anschließenden Schuljahre setzen die Beherrschung von Lesen und Schreiben voraus.

Den Zusammenhang zwischen den vergangenen Lebenswelterfahrungen, schulischen Problemen, der Ausbildung des Selbstbildes und der Bedeutung für den aktuellen Lebenszusammenhang und die Lebensgestaltung zeigt die von Döbert und Nickel entwickelte Grafik (s. Abbildung 5) zum Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. Vernachlässigung und Ablehnung im Elternhaus sowie psychische Belastungssituationen in der Schule begünstigen das Entstehen eines negativen Selbstbildes und fehlendes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Leistungsprobleme in der Schule stehen dabei in Wechselwirkung zu Versagens- und Diskriminierungsängsten und zu den Konfliktsituationen im Elternhaus. Logischerweise bedingen die unkompensierten Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und die selbstentmutigende Kognition unzureichende bzw. zumindest unsichere Schriftsprachkompetenzen. Natürlich werden schriftsprachliche Anforderungssituationen dadurch möglichst vermieden. Der sich selbst bedingende Kreislauf aus unsicherer/unzureichender Schriftsprachkompetenz und dem Bestreben, schriftsprachlichen Anforderungen zu entgehen, steht in Wechselwirkung zum Selbstbild und zu erlebten Diskriminierungserfahrungen, die wiederum das geringe Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten unterstützt.

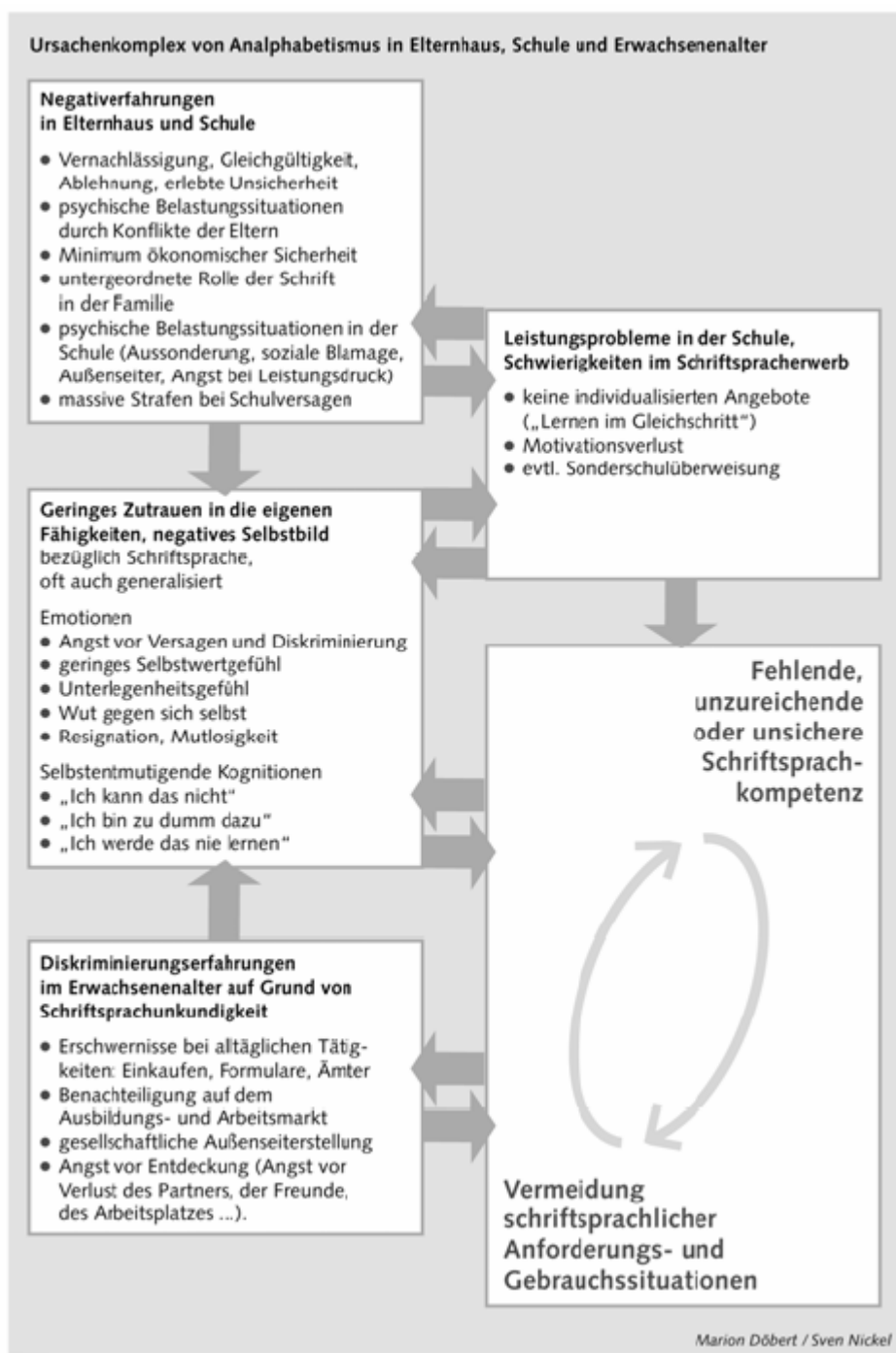


Abb. 5: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter (aus: Döbert/Hubertus 2000, S. 52)

Veränderte Anforderungen in der Gesellschaft als Ursache für funktionalen Analphabetismus: Erhebliche strukturelle Veränderungen des Arbeitsmarktes durch die Einführung neuer Technologien wie elektronische Datenverarbeitung und Automatisierung führen dazu, dass schriftsprachliche Anforderungen an fast allen Arbeitsplätzen bestehen (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Die Zahl der Arbeitsplätze, für die nur

geringe Lese- und Schreibkenntnisse vorausgesetzt werden, nimmt immer mehr ab. Gleichzeitig „[...] ist es typisch für Zeiten hoher Arbeitslosigkeit, dass die Anforderungen an die Einstiegsvoraussetzungen höher geschraubt werden“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 54). Somit steigen die Erwartungen der Gesellschaft oder zumindest der Wirtschaft an den Grad der Schriftsprachbeherrschung. Liegen die individuellen Kenntnisse niedriger als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten, liegt funktionaler Analphabetismus vor (vgl. Kapitel 2.1.1). Das heißt, dass die gesellschaftlichen Normen nicht der Grund sind für die nicht ausreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten des Einzelnen. Durch sie wird jedoch der Definitionsrahmen für den Begriff funktionaler Analphabet festgelegt. Somit können veränderte Anforderungen in der Gesellschaft summa summarum zu mehr funktionalen Analphabeten führen.

Funktionaler Analphabetismus entsteht im Zusammenspiel individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren und ist demzufolge ein multikausales Problem.

2.2 Junge Erwachsene und Analphabetismus

Im folgenden Abschnitt wird die Gruppe der jungen Erwachsenen näher in Augenschein genommen, indem zunächst eine Definition für „jungen Erwachsene“ erfolgt. Zahlen hinsichtlich des Bildungsniveaus dieser Gruppe liefert die populäre PISA-Studie, die daher in diesem Kapitel zur Sprache kommt. Besonders aussagekräftige Informationen zur Lebenswelt von funktionalen Analphabeten werden mit Bezug auf die LuTA-Studie im Anschluss daran vorgestellt.

2.2.1 Definition: Junge Erwachsene

Wenn man versucht, die Zeitspanne des jungen Erwachsenenalters zu definieren, kann man zur Eingrenzung der Lebensphase bestimmte Alterswerte oder aber eine Definition anhand von qualitativen Merkmalen

vornehmen. Definitionen nach Alter gibt es verschiedene. Nach deutschem Recht ist Jugendlicher, wer 14 aber noch nicht 18 Jahre alt ist. Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) sieht jede Person, die das 18. Lebensjahr aber noch nicht das 21. Lebensjahr vollendet hat, als Heranwachsenden. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz unterscheidet zwischen jungen Volljährigen (wer 18 aber noch nicht 27 Jahre alt ist) und jungen Menschen (wer noch nicht 27 Jahre ist). In der ipos - Studie⁵ „Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland“ ist der Untersuchungsgegenstand die Personengruppe der 14- bis 27-jährigen. Folgende Grafik (Abbildung 6) veranschaulicht diese verschiedenen Einteilungen bildlich.

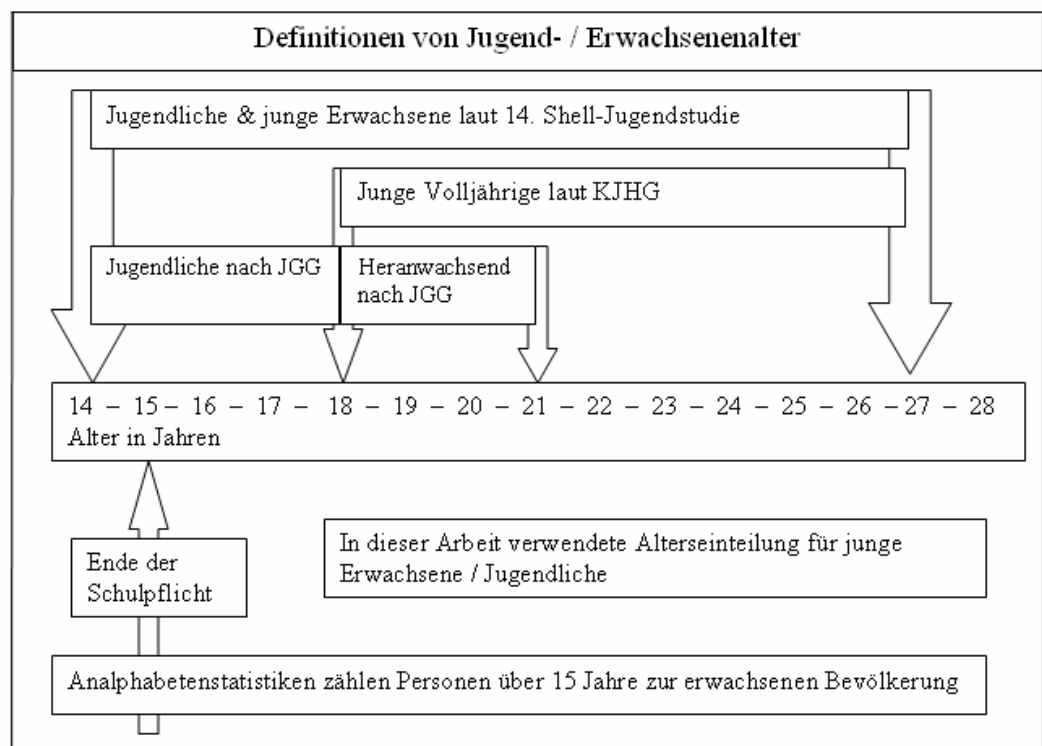


Abb. 6: Definitionen von Jugend-/Erwachsenenalter

Gemäß der zweiten Möglichkeit, eine Definition anhand von qualitativen Merkmalen vorzunehmen, wird nach entwicklungspsychologischen Kriterien als Beginn der Jugendphase das Eintreten der körperlichen

⁵ Die Studie des Mannheimer Instituts für praxisorientierte Sozialforschung (ipos) ist eine repräsentative Zeitreihenuntersuchung. Sie liegt in der aktuellen Ausgabe jetzt in vier Wellen vor.

Geschlechtsreife gewählt. Das Ende der Jugendphase erfolgt dabei nicht über eine Altersmarke, sondern anhand der Übernahme von Funktionsbereichen, Rollenübergängen und Kriterien sozialer Reife (vgl. Oerter/Dreher 1998).

Tully (2001) beschreibt Jugend als Statuspassage, die u.a. definiert wird durch den Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, das Ablösen von der Herkunftsfamilie, das Eingehen von Partnerschaften und das Gründen einer eigenen Familie sowie die juristische Selbständigkeit. Das Erreichen von finanzieller und emotionaler Autonomie ist hier Bestandteil der Definition der Jugendphase.

In der vorliegenden Arbeit wird die Gruppe der 15- bis 27-jährigen als junge Erwachsene bezeichnet. Die untere Altersbegrenzung wird gewählt, da zum einen mit 15 Jahren die Schulpflicht endet und für viele Schüler damit auch der Schulbesuch, und zum anderen die in Kapitel 2.1.2 erwähnten Schätzungen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus jeweils von dieser Altersgrenze ausgehen. Die obere Altersgrenze wird gewählt, da sowohl das Kinder- und Jugendhilfegesetz als auch die ipos – Studie die Phase der jungen Erwachsenen mit dieser Altersgrenze angeben.

Nach Engel, Multmeier und Wohlfart (2001) zählen zu den jungen Erwachsenen alle 15- bis 30-jährigen. Als grundlegend für die Verlängerung der Jugendphase sehen sie die Bildungsexpansion sowie Arbeitsmarktveränderungen und -probleme. Eine Entwicklung, die der Leser im Kopf behalten sollte.

2.2.2 PISA-Studie und Analphabetismus

Das Programm zur weltweiten Schülerbeurteilung (englisch „Programme for International Student Assessment“, kurz: PISA) der OECD gehört zu einem Indikatorenprogramm, welches das Ziel verfolgt, den OECD-Mitgliedstaaten vergleichbare Daten über die „[...] Ressourcenausstattung, die individuelle Nutzung sowie die Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme“ (Kiper/Kattmann 2003, S. 16) zur Verfügung zu

stellen. Die PISA-Studien untersuchen Bereiche der Grundbildung, die als Basiskompetenzen für die Bewältigung des Lebens in der heutigen Welt angesehen werden. Neben der Lesekompetenz sind das die Mathematische und die Naturwissenschaftliche Grundbildung. Den Schwerpunkt in der PISA-Studie 2000 bildete die Lesekompetenz, auf die – neben der mathematischen Kompetenz – auch an dieser Stelle das Hauptaugenmerk gelegt wird. Lesekompetenz wird verstanden als die Fähigkeit, unterschiedliche Textarten sachgerecht zu verstehen und ihrem Sinn entsprechend zu verwerten. Diesem Verständnis folgend ist Lesekompetenz ein wichtiges Mittel zur Erreichung persönlicher Ziele und ausschlaggebend zur Weiterentwicklung des eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten. Sie wird vorausgesetzt für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (vgl. Artelt et al. 2001).

Auf fünf Kompetenzstufen werden drei Aspekte der Lesekompetenz unterschieden: „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“. Schüler, die die Kompetenzstufe I erreichen, sind fähig:

- Explizit angegebene Informationen zu lokalisieren, wenn keine konkurrierende Informationen im Text vorhanden sind: Informationen ermitteln.
- Das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert: Textbezogenes Interpretieren.
- Eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und allgemeinem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten: Reflektieren und Bewerten (vgl. Kipper/Kattmann 2003; Artelt et al. 2001).

9,9% der deutschen 15-Jährigen sind den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht gewachsen. 12,7% erreichen gerade diese unterste Niveaustufe und erfüllen damit minimalste Voraussetzungen.

Rund ein Viertel der 15-jährigen Schüler können demzufolge den grundsätzlichen Informationsgehalt aus simplen Zeitungstexten nicht zuverlässig entnehmen (vgl. Kiper/Kattmann, 2003).

Wie in Kapitel 2.1.1 angeklungen sind auch die mathematischen Kenntnisse Voraussetzung für eine anschlussfähige Basisbildung. Deshalb sollen auch die PISA-Ergebnisse zur mathematischen Kompetenz dargestellt werden. Die mathematische Kompetenz wird gemessen an der Befähigung, mathematische Begriffe als Hilfen in unterschiedlichen Zusammenhängen einzusetzen. Die Bearbeitung und Lösung ist ein „Prozess der Erstellung, Verarbeitung und Interpretation eines mathematischen Modells“ (Klieme et al. 2001, S. 146). Fünf Kompetenzstufen werden unterschieden, wobei Stufe I dem Rechnen auf Grundschulniveau entspricht und Stufe drei den Standard mathematischer Grundbildung darstellt, den 15-jährige Schüler erreichen sollten. Schüler, die der ersten Kompetenzstufe zugeordnet sind, „[...] verfügen lediglich über arithmetisches und geometrisches Wissen auf Grundschulniveau. Sie können dieses Wissen abrufen und unmittelbar anwenden, wenn die Aufgabenstellung von vornherein eine bestimmte Standard-Mathematisierung nahe legt. Begriffliche Modellierungen sind nicht leistbar“ (Artelt et al. 2001, S. 20).

15% der PISA-Schüler konnten arithmetisches und geometrisches Wissen auf Grundschulniveau anwenden, das heißt sie erreichten die Kompetenzstufe I. Wie Abbildung 6 zeigt, erreichten 7% der getesteten Schüler diese geringste in PISA angelegte Stufe nicht. Hinsichtlich weiterer Berufschancen muss also ein Viertel der 15-Jährigen als Risikogruppe angesehen werden, da der zukünftige Schritt in eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit durch eine defizitäre mathematische Grundbildung erschwert und wenig chancenreich ist. Wer zur Risikogruppe gehört, hat demzufolge keine ausreichend anschlussfähige Grundbildung, um mit Erfolg an einer Berufsausbildung teilzunehmen und daran anschließend einen, die eigene Existenz sichernden, Arbeitsplatz zu erwerben.

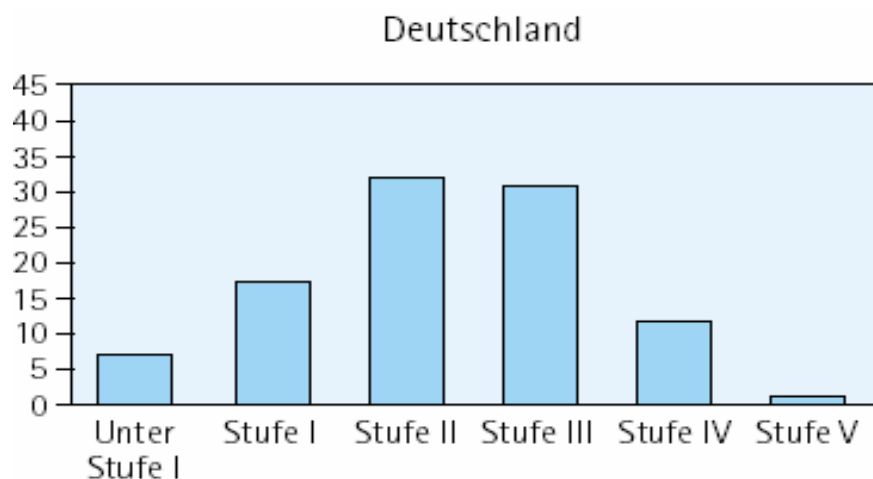


Abb. 7: Prozentuale Verteilung der Schüler auf die Kompetenzstufen der mathematischen Grundbildung in Deutschland (Artelt et al. 2001, S. 23)

Bezogen auf die Definition der UNESCO (vgl. 2.1.1), nach der sich eine alphabetisierte Person an Aktivitäten, die u.a. Lesen und Rechnen erfordern, sowie der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für die eigene Entwicklung beteiligen kann, ist diese Gruppe der 15-jährigen Schüler als funktionale Analphabeten einzustufen. Wer nur auf der Niveaustufe I lesen kann, ist nicht in der Lage, Texte mit konkurrierenden Informationen zu lesen bzw. zu verstehen, also Texte, in denen z.B. eine Pro – Contra Argumentation enthalten ist. Sind Hauptgedanke und die relevanten Informationen im Text nicht auffallend formuliert bzw. wird nicht ausdrücklich darauf verwiesen, dann haben 22,6% der 15-Jährigen keine Chance, diesen Text zu verstehen. Hubertus' (2002) Annahme, dass mit einem bestimmten Leseniveau auch ein entsprechendes Niveau im Schreiben zusammenhängt (vgl. Kapitel 2.1.2), führt zu dem Schluss, dass die 22,6% der 15-Jährigen, die auf der untersten Stufe der Lesekompetenz der PISA-Studie sowie darunter eingestuft werden, als funktionale Analphabeten zu bezeichnen sind.

Nach der Definition von Drecoll (1981) wie sie in Kapitel 2.1.1 aufgeführt ist, gilt die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache als Kriterium für Analphabetismus. Die Beherrschung eines gesellschaftlich festgelegten schriftsprachlichen Mindeststandards ist Voraussetzung zur Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen (vgl.

Kapitel 2.1.1). Hiermit ist neben dem Lebensalltag ein weiterer wichtiger Bereich angesprochen. Berufliche Zukunftsaussichten sind für diese 15-jährigen Schüler verständlicher Weise stark beeinträchtigt. Für eine berufliche Tätigkeit ist es nicht immer ausreichend, einfache Verbindungen zwischen Information aus Texten und allgemeinem Alltagswissen herzustellen, und erst recht ist eine defizitäre mathematische Kompetenz ein unüberwindbares Hindernis für einen erfolgreichen Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in die Berufsausbildung. Es ist anzunehmen, dass zumindest diejenigen der 15-jährigen, die eine der Kompetenzstufen I im Lesen und/oder Rechnen in PISA nicht erreichen, zu den Schulabgängern gehören, die ihren Abschluss nur mit größten Schwierigkeiten erreichen oder die Schule nach abgeleiteter Schulpflicht sogar ohne Abschluss verlassen. Das Konsortium Bildungsberichterstattung sieht diese Gefahr ebenfalls für diejenigen, die die erste Kompetenzstufe erreichen: „Nach wie vor muss etwa ein Viertel der 15-jährigen als Risikogruppe angesehen werden, der es kaum gelingen kann, erfolgreich in eine weiterführende schulische oder berufliche Ausbildung einzutreten“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 67).

Die ausbildenden Unternehmen stellen gewisse Ansprüche an die Schulabgänger, da die Berufsausbildung auf einer soliden Grundlage basieren muss. Die Betriebe erwarten daher, dass am Ende der Schulausbildung die Grundlagen für eine stabile Persönlichkeit, für Gemeinschaftsfähigkeit, für Lern- und Leistungsbereitschaft gelegt sind und dass grundlegende Kenntnisse in allen Fächern erworben wurden. Was also sollen die Jugendlichen aus der Schule mitbringen?

Die IHK⁶ Frankfurt beantwortet diese Frage in einer Stellungnahme auf ihrer Homepage deutlich:

⁶ Die IHK Frankfurt am Main ist gleichzeitig Interessenvertretung und Meinungsführer in allen wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Fragen ihres Bezirks. Auf der Grundlage der sozialen Marktwirtschaft gehört die nachhaltige Förderung der Wirtschaft zu ihren wichtigsten Zielen. Sie ist Informations- und Kommunikationszentrum der gesamten Region. Darüber hinaus tritt sie als Moderator zwischen verschiedenen gesellschaftlichen

Grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift:

Als Mindeststandard setzen die Betriebe die Fähigkeit voraus, einfache Sachverhalte mündlich und schriftlich klar formulieren und aufnehmen zu können. Jugendliche sollten einfache Texte fehlerfrei schreiben (Rechtschreibung, Grammatik) und die verschiedenen Sprachebenen (zum Beispiel Jugendszene-, Alltags-, Fachsprache und gehobene Sprache) unterscheiden können.

Beherrschung einfacher Rechentechniken:

Hierzu gehören die vier Grundrechenarten, Rechnen mit Dezimalzahlen und Brüchen, Umgang mit Maßeinheiten, Dreisatz, Prozentrechnen, Flächen-, Volumen- und Masseberechnungen und fundamentale Grundlagen der Geometrie. Hinzukommen sollten die Fähigkeiten, einfache Textaufgaben zu begreifen, die wichtigsten Formeln anzuwenden und mit Taschenrechnern umzugehen.

Grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse:

Grundkenntnisse in Physik, Chemie, Biologie und Informatik, aus denen Verständnis für die moderne Technik und eine positive Grundeinstellung zu ihr entwickelt werden können, müssen schulform- und altersgerecht verfügbar sein.

Hinführung zur Arbeitswelt – Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge:

Die Schüler sollten einen ersten Einblick in die Wirtschafts- und Arbeitswelt erhalten haben - u.a. auch mit Hilfe von Praktika. Die Schule muss grundlegende Informationen über das Funktionieren unsers marktwirtschaftlichen Systems und die Rolle der Unternehmen, des Staates, der Tarifparteien und Haushalte als wesentliche Aktionspartner im Rahmen unserer Gesellschaftsordnung vermitteln.

Grundkenntnisse in Englisch:

Es ist wünschenswert, dass die Auszubildenden Grundkenntnisse in der Weltverständigungssprache Englisch mitbringen, die sie befähigen, sich über einfache Gegebenheiten und Situationen – auch beruflicher Art – zu verständigen.

Kenntnisse und Verständnis über die Grundlagen unserer Kultur:

Basiskonntnisse über die kulturellen Grundlagen der eigenen Nation und Europas sollten die Schüler in der Schule erworben haben. Dazu gehören Grundkenntnisse über deutsche und europäische Geschichte, über gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, die ethischen Anforderungen und religiösen Formen und Inhalte unserer Kultur. Kenntnis und Akzeptanz dieser kulturellen Grundlagen sind Basis für die persönlichen und sozialen Kompetenzen wie zum Beispiel Leistungsbereitschaft, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und solidarisches Verhalten gegenüber Mitmenschen und Minderheiten (<http://www.frankfurt-main.ihk.de>).

Bei ihrer Auswertung ordnen die deutschen Autoren der PISA – Studie Testteilnehmer beim Leseverständnis der Risikogruppe zu, wenn sie die Kompetenzstufe I nicht erreichen. Im mathematischen Grundbildungsbereich werden Schüler als Risikogruppe eingestuft, wenn die Kompetenzstufe I erreicht jedoch nicht überschritten wird. Begründet wird diese Einteilung mit den Anforderungen im Leseverständnis und in Mathematik, die schon bei einfacheren beruflichen Ausbildungswegen für einen erfolgreichen Verlauf vorausgesetzt sind. Die geschilderten Anforderungen der IHK unterstreichen das. „Wer zur Risikogruppe gehört, hat also, sofern er sich auf seine schulisch erworbenen Kompetenzen verlassen muss, kaum eine Chance, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen“ (Klemm 2004, S. 21). Die so definierte Risikogruppe macht im Bereich Leseverständnis 10% und im Bereich der mathematischen Kompetenz 24% der getesteten Schüler aus. Das bedeutet, am Ende der Schulpflichtzeit verfügen ein Viertel der Jugendlichen nicht über eine Kompetenzausstattung, die zum Erlernen eines Berufs befähigen würde (vgl. Klemm, 2004).

Ein wichtiges Ergebnis der IALS-Studie zeigt auf, dass die eigenen Lese- und Schreibgewohnheiten den ausschlaggebenden Einfluss auf die Schriftkundigkeit besitzen (vgl. Preißer, 2004). Schriftkundigkeit wiederum hat einen nachhaltigen Effekt auf Lesen. Individuen mit geringer Lesekompetenz vermeiden möglichst Situationen mit Leseanforderungen

und lassen so ihre Kompetenzen noch weiter verkümmern (vgl. Preißer 2004).

Der Risikogefährdeten Schüler setzen sich zusammen aus den 25% eines Altersjahrgangs, die am Ende der Pflichtschulzeit nicht über das grundlegende Wissen verfügen, das zum Erlernen eines Berufs Voraussetzung ist und den 42% der durch PISA erfassten Hauptschüler, die mindestens ein Schuljahr wiederholen mussten. Hinzu kommen die Schüler eines Jahrgangs, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Wie Abbildung 8 zeigt, sind das jedes Jahr über 80.000 Schüler⁷. Diesen jungen Erwachsenen droht also die „Rückentwicklung ihrer kulturellen Basiskompetenzen [...], die sie selbst das wenige Gelernte wieder verlernen lässt, weil sie es nicht anwenden“ (Preißer 2004, S. 29).

Absolventen/Abgänger der allgemein bildenden Schulen 1994 bis 2003

| Bildungsbereich bzw. Schulart | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Veränderung '94 bis '03 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------|
| Schulentlassungen nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht ohne Hauptschulabschluss | | | | | | | | | | | |
| Schüler in 1.000 | 74,0 | 76,0 | 78,1 | 80,6 | 83,1 | 83,2 | 85,0 | 88,5 | 85,3 | 84,2 | |
| Veränderung | 1,1 | 2,0 | 2,2 | 2,5 | 2,4 | 0,1 | 1,8 | 3,5 | -3,2 | -1,2 | 10,2 |
| Veränderung in % | 1,6% | 2,7% | 2,9% | 3,2% | 3,0% | 0,2% | 2,2% | 4,1% | -3,6% | -1,4% | 13,8% |
| Schulentlassungen nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht mit Hauptschulabschluss | | | | | | | | | | | |
| Schüler in 1.000 | 223,1 | 231,3 | 237,2 | 241,4 | 240,1 | 239,4 | 233,3 | 236,4 | 238,8 | 245,6 | |
| Veränderung | 4,1 | 8,2 | 6,0 | 4,1 | -1,2 | -0,7 | -6,1 | 3,1 | 2,4 | 6,8 | 22,5 |
| Veränderung in % | 1,9% | 3,7% | 2,6% | 1,7% | -0,5% | -0,3% | -2,6% | 1,3% | 1,0% | 2,9% | 10,1% |
| Realschulabschluss und entsprechende mittlere Abschlüsse | | | | | | | | | | | |
| Schüler in 1.000 | 329,3 | 342,0 | 354,1 | 364,4 | 373,4 | 375,6 | 374,5 | 374,4 | 376,4 | 386,6 | |
| Veränderung | 14,6 | 12,7 | 12,1 | 10,3 | 9,0 | 2,1 | -1,1 | 0,0 | 1,9 | 10,2 | 57,3 |
| Veränderung in % | 4,7% | 3,9% | 3,5% | 2,9% | 2,5% | 0,6% | -0,3% | -0,0% | 0,5% | 2,7% | 17,4% |
| Fachhochschulreife | | | | | | | | | | | |
| Schüler in 1.000 | 6,6 | 6,8 | 6,9 | 7,0 | 8,1 | 9,2 | 10,3 | 11,3 | 12,0 | 11,7 | |
| Veränderung | 0,3 | 0,3 | 0,1 | 0,1 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 1,0 | 0,8 | -0,4 | 5,1 |
| Veränderung in % | 5,5% | 3,9% | 1,1% | 1,2% | 15,8% | 13,4% | 11,4% | 10,1% | 6,7% | -3,0% | 77,2% |
| Hochschulreife | | | | | | | | | | | |
| Schüler in 1.000 | 191,6 | 207,9 | 215,9 | 219,7 | 217,2 | 225,8 | 229,8 | 214,0 | 223,1 | 222,3 | |
| Veränderung | 2,4 | 16,3 | 8,0 | 3,8 | -2,4 | 8,6 | 3,9 | -15,8 | 9,1 | -0,8 | 30,7 |
| Veränderung in % | 1,3% | 8,5% | 3,8% | 1,8% | -1,1% | 4,0% | 1,7% | -6,9% | 4,3% | -0,4% | 16,0% |
| Zusammen | | | | | | | | | | | |
| Schüler in 1.000 | 824,6 | 864,0 | 892,3 | 913,1 | 922,0 | 933,2 | 932,8 | 924,6 | 935,7 | 950,4 | |
| Veränderung | 22,6 | 39,5 | 28,3 | 20,8 | 8,9 | 11,3 | -0,5 | -8,2 | 11,0 | 14,7 | 125,8 |
| Veränderung in % | 2,8% | 4,8% | 3,3% | 2,3% | 1,0% | 1,2% | -0,0% | -0,9% | 1,2% | 1,6% | 15,3% |

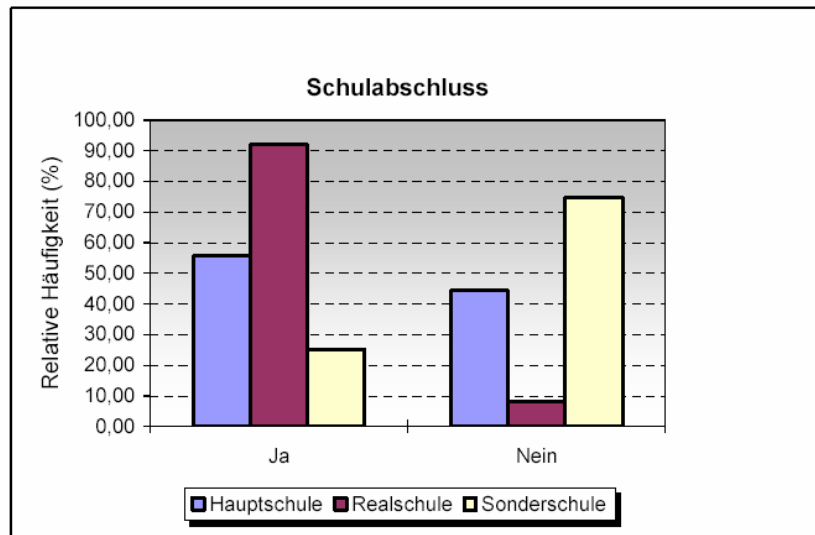
Abb. 8: Absolventen/Abgänger der allgemein bildenden Schulen 1994 bis 2003 (aus: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz 2005, S. XV)

⁷ 2003 verlassen 950.400 Abgänger und Absolventen die allgemeinbildenden Schulen. Davon bleiben 84.2000 Abgänger ohne Hauptschulabschluss (vgl. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Mai 2005), das sind fast 9% aller Schulabgänger im Jahre 2003.

2.2.3 LuTA–Studie

Um sowohl die Bildungs- als auch die Berufssituation funktionaler Analphabeten in Deutschland zu veranschaulichen, wird nun eine Studie zur Lebenssituation funktionaler Analphabeten vorgestellt. Das Projekt A POLL führte im März von Mai 2003 die Studie zur Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten (LuTA–Studie) durch, die erste bundesweite Erhebung über „deutsche funktionale Analphabeten“, die in Volkshochschulkursen alphabetisiert werden (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003). A POLL ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördertes Kooperationsprojekt des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V. und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV). Die LuTA–Studie ermittelt empirische Daten über die Gruppe der funktionalen Analphabeten bezüglich ihrer Lebenssituation, Ausstattung und Medienaffinität. Die Fragebögen wurden von Teilnehmern in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen ausgefüllt, wo eventuelle Verständnisschwierigkeiten von Kursleitern behoben werden konnten. Die Studie gibt erstmals Einblick in die Bildungsbiografie funktionaler Analphabeten in Deutschland, von denen die für diese Arbeit entscheidenden Ergebnisse im Folgenden erläutert werden.

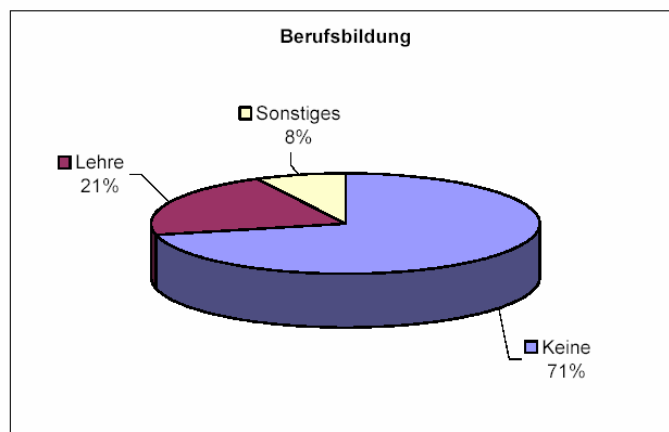
Wie Abbildung 9 veranschaulicht, haben 61% der Befragten die Schule ohne Abschluss beendet, nur 38% verfügen über einen Abschluss. In der Gesamtbevölkerung weisen 97,4% einen Schulabschluss auf bzw. befinden sich noch in schulischer Ausbildung und lediglich 2,6% der über 15-jährigen Bevölkerung in Deutschland besitzen keinen Schulabschluss.



992 Angaben bei 1.015 Befragten

Abb. 9: Schulabschlüsse (aus: Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 12)

Der Schulbesuch, der bei zwei Drittel der Befragten ohne Abschluss beendet wurde, ist bezeichnend für die Berufsausbildung. Während 71% keine Berufsausbildung vorweisen können, beendeten 21% eine Lehre und nur 8% eine andere Ausbildung (siehe Abbildung 10).



984 Angaben bei 1.015 Befragten

Abb. 10: Berufsbildungen (aus: Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 13)

Dass die Gruppe der funktionalen Analphabeten überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen ist, kann da nicht mehr überraschen. Mehr als die Hälfte der Befragten ist arbeitslos (41%) oder in staatlichen Fördermaßnahmen (13%), wie Abbildung 11 dokumentiert.

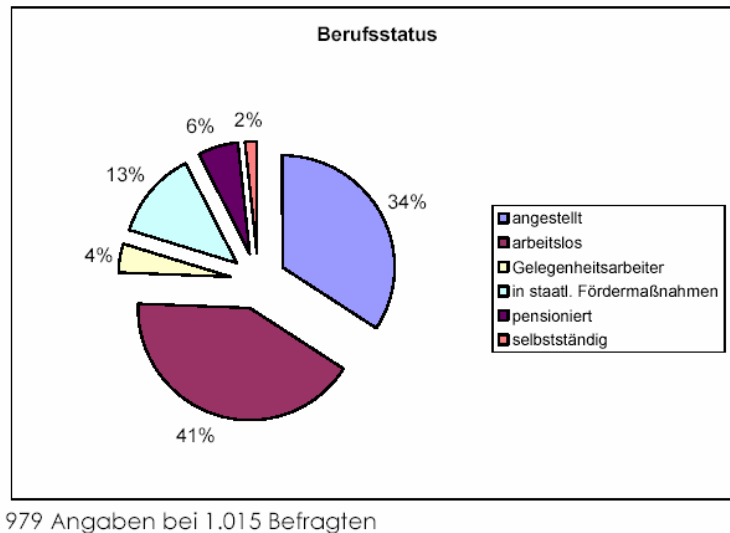
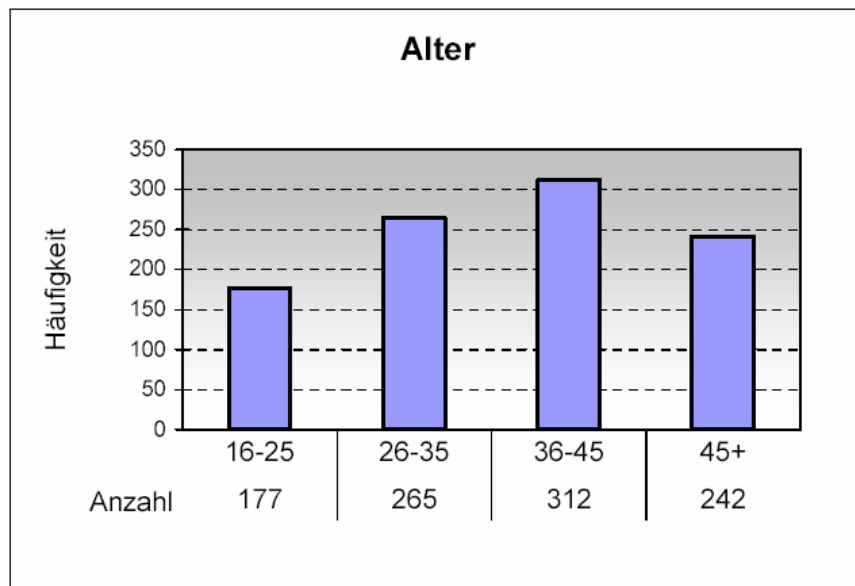


Abb. 11: Berufsstatus (aus: Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 13)

Die LuTA-Studie beweist zum ersten Mal einen offenkundigen Zusammenhang zwischen dem Merkmal >funktionaler Analphabetismus< und Schulbildung. Wie in Kapitel 2.2.2 bereits ausgeführt, beenden jährlich über 80.000 Schüler die Schulpflicht ohne Abschluss. Der Vergleich mit den 62% der Befragten funktionalen Analphabeten der LuTA-Studie, die über keinen Schulabschluss verfügen, macht ganz klar deutlich, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus in Deutschland nicht um ein kleiner werdendes Problem handelt. Vielmehr drückt sich ein Mangel an Grundbildung aus, der trotz Schulpflicht Bestand hat.

Die Altersgruppe der 16- bis 25-Jährigen ist bei den Teilnehmern der Alphabetisierungskurse der Volkshochschule, die an dieser Befragung teilgenommen haben, am schwächsten vertreten, wie in Abbildung 12 ersichtlich ist.



966 Angaben bei 1.015 Befragten

Abb. 12: Alter der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen in Volkshochschulen (aus Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 9)

Das kann nach Meinung der Autorin zwei Gründe haben. Zum einen kann es ein Indiz sein dafür, dass Lese- und Schreibfertigkeiten mit zunehmendem Alter in Vergessenheit geraten bzw. abnehmen. 84% der Befragten haben die Schulzeit vor 10 Jahren und 57% vor 20 Jahren hinter sich gelassen (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003). Andererseits spricht die Altersverteilung der oben stehenden Abbildung 12 eine deutliche Sprache in der Hinsicht, dass die schulischen Erfahrungen noch sehr aktuell sind und eine erneute Lernbereitschaft bisher nicht abzusehen bzw. die Einsicht zur Notwendigkeit weiteren Lernens bisher nicht gegeben ist.

Die Teilnehmerschaft der Volkshochschulen in Deutschland ist in ihrer Altersstruktur klar verteilt. Wie in Abbildung 13 deutlich zu sehen, sind die Gruppen der „unter 18-“ und „18- bis unter 25-Jährigen“ im Gegensatz zu den „25- bis unter 65-Jährigen“ merklich unterrepräsentiert.

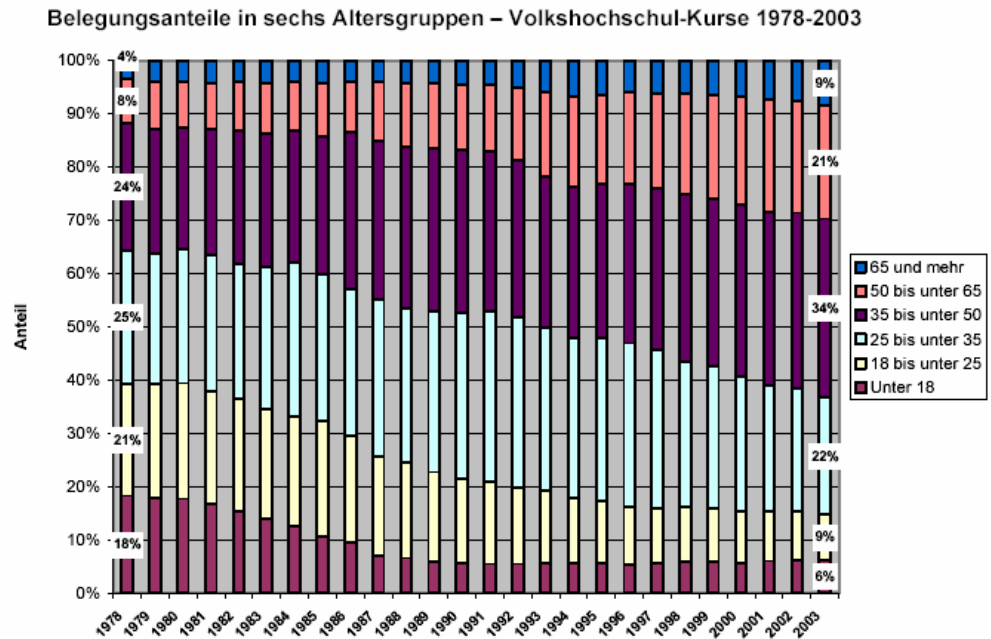


Abb. 13: Belegungsanteile in sechs Altersgruppen – Volkshochschul-kurse 1978-2003 (aus: Pehl 2006, S. 7)

Die Tatsache, dass die 16- bis 25-Jährigen in den durch die LuTA-Studie befragten VHS-Alphabetisierungskursen den mit Abstand geringsten Anteil der Teilnehmer ausmachen, kann nach Meinung der Autorin auch darin begründet liegen, dass die VHS eine ganz andere Zielgruppe anspricht und die 16- bis 25-Jährigen sich umgekehrt nicht von der VHS angesprochen fühlen. Dies mag ebenso an noch aktuellen Schulerfahrungen der Altersgruppe liegen als auch an den mit der VHS verbundenen Vorstellungen und Eindrücken. Festzuhalten bleibt, dass ein Bedarf in dieser Altersgruppe besteht, der durch ein entsprechend jungendliches Angebot der VHS, als größten Anbieter von Alphabetisierungskursen in Deutschland, nicht abgedeckt wird. Daraus folgt, dass andere, adäquatere Mittel und Wege angestrebt und eingerichtet werden müssen, die diesen Bedarf decken.

2.3 Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Alphabetisierung

Der vorliegende Abschnitt soll dazu dienen, die Öffentlichkeitsarbeit im Bereich der Alphabetisierungsarbeit näher zu beleuchten. Dazu wird im

Anschluss eine Arbeitsdefinition von Öffentlichkeitsarbeit ausgearbeitet sowie ein Überblick über mögliche Adressaten von Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Alphabetisierung in Deutschland dargestellt. In einem Exkurs wird der Begriff der Zielgruppenorientierung erläutert.

2.3.1 Definition von Öffentlichkeitsarbeit

Der Begriff „Öffentlichkeitsarbeit“ wird in den Wirtschaftswissenschaften vorzugsweise marktorientiert verstanden. Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit ist es nach Becker (2002), die Öffentlichkeit darüber zu informieren, dass die Existenz und Ziele eines Unternehmens im öffentlichen Interesse liegen, sowie das Unternehmen bzw. die Unternehmensführung zu informieren, welche Einstellungen und Erwartungen die Öffentlichkeit hat und welche neuen Ansprüche sich daraus ableiten, um es der Unternehmensführung zu ermöglichen, dies in adäquates Unternehmens- und Marketinghandeln umzusetzen.

Öffentlichkeitsarbeit in den Kommunikationswissenschaften wird überwiegend gesellschaftspolitisch verstanden, als gegenseitiger Kommunikationsprozess zwischen Organisationen und ihren relevanten Öffentlichkeiten. „Mit Hilfe der Öffentlichkeitsarbeit leisten die Organisationen und Institutionen einen Beitrag zur Herstellung von Öffentlichkeit, indem sie ihre Interessen, Absichten und Leistungen artikulieren und legitimieren“ (Barthenheier 1982, S. 19). Öffentlichkeitsarbeit will Identität, Image, Positionierung, Bekanntheit und Akzeptanz für eine Organisation erreichen. Zu den Aufgaben von Öffentlichkeitsarbeit gehören dabei für Eisele (1994) u.a. die Gestaltung der Unternehmensidentität, die Gestaltung der internen Kommunikation, Lobby-Arbeit, die Information über Dienstleistungen und Produkte sowie Sponsoring.

Im bildungspolitischen Bereich, besonders bezogen auf Projekte in der Alphabetisierungsarbeit, ist Öffentlichkeitsarbeit gesellschaftspolitisch ausgerichtet. In diesem Zusammenhang soll Öffentlichkeitsarbeit in Anlehnung an Döbert/Hubertus (2000) beitragen zur Enttabuisierung des Themas Analphabetismus in Deutschland, Betroffenen helfen Ansprech-

partner und Kurse zu finden sowie einen Beitrag leisten zur Verstetigung der Alphabetisierungsarbeit.

2.3.2 Adressaten von Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Alphabetisierung

Während Teilnehmerwerbung Betroffenen den Weg in die Lese-, Schreib- und Grundbildungskurse weisen soll, ist es Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit, ein Bewusstsein für die Problematik des Themas Analphabetismus und Alphabetisierung zu schaffen sowie die Bevölkerung für das nicht alltägliche Thema zu sensibilisieren und Informationsarbeit über Hilfsangebote und -möglichkeiten zu leisten. Die Enttabuisierung des Themas Analphabetismus in Deutschland ist Voraussetzung dafür, dass die Betroffenen mehr als bisher Hilfsangebote und Unterstützung suchen und wahrnehmen.

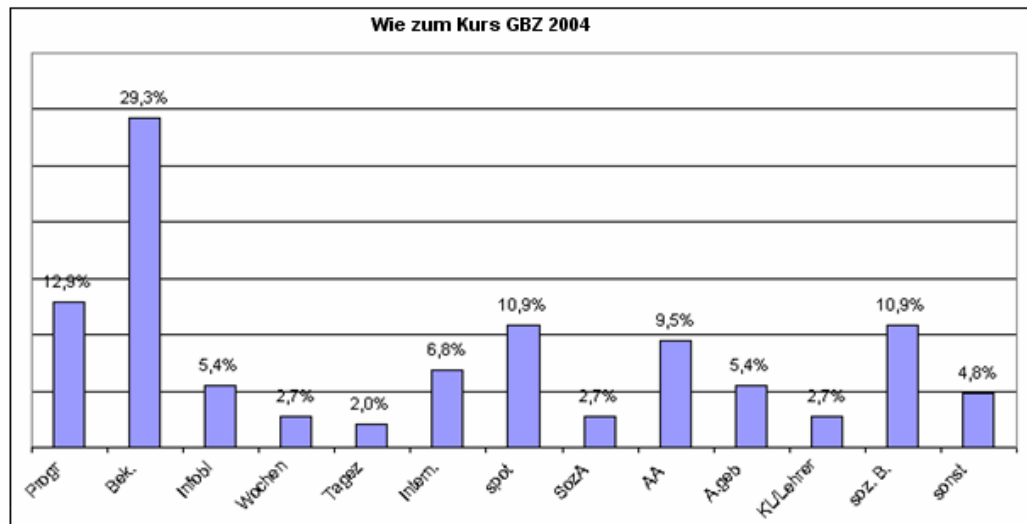
Öffentlichkeitsarbeit kann sich richten an

- die Betroffenen selbst
- die jeweilige Vertrauensperson jedes Betroffenen
- Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- Multiplikatoren
- die Bildungspolitik
- die allgemeine Öffentlichkeit (Döbert/Hubertus 2000, S. 112)

Da je nach Adressat andere Ziele mit Öffentlichkeitsarbeit angestrebt werden, sind die Methoden und Inhalte jeweils verschieden. Menschen mit Lese- und Schreibproblemen haben eher selten Kontakt zu Bildungseinrichtungen und können aufgrund ihrer Situation am ehesten über audiovisuelle Medien erreicht werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Sehr vorteilhaft ist es zudem, eine Telefonnummer zu nennen, an die sich Betroffene erst einmal anonym wenden können. Wie ausschlaggebend die Wahrung der Anonymität ist, wie bereits in Kapitel 2.1.1 erläutert. Eine solche Möglichkeit bietet z.B. das Alfa-Telefon, das seit über 10 Jahren etwa 20.000 Menschen beim Finden von Lese- und Schreibkursen unterstützt hat (vgl. Ernst Klett Sprachen GmbH 2006). Die Autorin kann

selbst auf Erfahrungen am Alfa-Telefon zurückgreifen, die bestätigen, dass es für Menschen mit Problemen beim Lesen und Schreiben äußerst wichtig ist, nicht erkannt zu werden. Oft wird deshalb nach Kursen in der „nächst größeren Stadt“ gefragt, damit ein zufälliges Erkennen von Freunden, Nachbarn, Arbeitskollegen und Familie ausgeschlossen oder zumindest auf ein Minimum reduziert werden kann. Es rufen nicht nur Betroffene an, auch Partner oder Bekannte melden sich, um hilfreiche Informationen zu bekommen. Neben den Tipps zu Kursen und Ansprechpartnern erhalten die Anrufer auch Beratung und Informationen, wie eine Anmeldung abläuft, welche Fragen wichtig, welche Kosten mit dem Besuch eines Lese- und Schreibkurses verbunden sind oder wie es nach dem Anruf in der ausgesuchten Volkshochschule oder Bildungseinrichtung weiter geht.

Persönliche Helfer bzw. Vertrauenspersonen hingegen gelten als Multiplikatoren im privaten Umfeld. Es ist wichtig diese Personen mittels Öffentlichkeitsarbeit zu erreichen, da sie oft diejenigen sind, die den letzten Anstoß zur Veränderung der Situation geben. Abbildung 14 zeigt eine Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. Diese hat ergeben, dass fast 30% der Teilnehmenden auf Anregung von Freunden und Bekannten in die Kurse kommen (vgl. persönliche Korrespondenz A. Schladebach im Anhang).



147 Angaben bei 300 Befragten

Abb. 14: Wie haben die Teilnehmer vom Alphabetisierungskurs erfahren (aus persönlicher Korrespondenz mit A. Schladebach, siehe Anhang)

Multiplikatoren werden auch Personen genannt, die beruflich mit funktionalen Analphabeten zu tun haben können. Sie sind unter anderem tätig im Arbeits- und Sozialamt, Gewerkschaften, Justizvollzugsanstalten, Schulen, Erziehungsberatungsstellen oder im Jugendamt, um nur einige zu nennen. Diese Multiplikatoren können durch gezielte Informationen den Gang zur Bildungseinrichtung und den Kontakt zu Ansprechpartnern erleichtern.

Erwachsenenbildungseinrichtungen sind zugleich Adressaten als auch Gestalter von Öffentlichkeitsarbeit im Bereich der Alphabetisierung. Gezielte Aktionen und Maßnahmen sollten mit einem bereitstehenden Angebot von Beratung und Kursen für Analphabeten Hand in Hand gehen, da im Anschluss an diese Veranstaltungen immer mit einer erhöhten Nachfrage nach entsprechenden Angeboten zu rechnen ist (vgl. Ernst Klett Sprachen GmbH 2006). Regionale als auch überregionale Öffentlichkeitsarbeit muss also institutionsübergreifend stattfinden, damit die von Bildungs- und Teilnehmerwerbung Erreichten anschließend nicht ins Leere laufen.

Bezüglich der Bildungspolitik bedeutet Öffentlichkeitsarbeit das stete Bemühen um ein flächendeckendes Angebot für Professionalisierung und

beständigen Ausbau der Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote in Deutschland. Der Hauptakteur ist hierbei der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

| | Vor Ort | Regional | Überregional |
|----------------------------------|---|---|---|
| Betroffene | <ul style="list-style-type: none"> ■ Radio-Interview mit Kursteilnehmer/innen aus einem Lese-Schreibkurs, Angabe der Nummer des Beratungstelefon ■ Brennpunktarbeit (z.B. Arbeitslosenfrühstück oder Bildungswerbung in der Justizvollzugsanstalt) ■ Kinospots | <ul style="list-style-type: none"> ■ Nutzung regionaler Rundfunk- und Fernsehsender | <ul style="list-style-type: none"> ■ Fernsehspots mit Hinweis auf das ALFA-TELEFON ■ Kinospots in den Cinemaxx- und anderen Kinos |
| Vertrauenspersonen | <ul style="list-style-type: none"> ■ Kursausschreibung im Volkshochschul-Programm ■ Aktion »öffentlicher Schreiber« ■ Weiterbildungsbörsen | <ul style="list-style-type: none"> ■ Ausstellungen und Vorträge zum Thema | <ul style="list-style-type: none"> ■ Plakate ■ Zeitungsartikel ■ Zeitschriftenartikel ■ Radio ■ Fernsehen |
| Multiplikatoren | <ul style="list-style-type: none"> ■ Informationsbroschüren ■ Persönliche Kontakte ■ Weiterbildungsbörsen ■ Veranstaltungen für Multiplikatoren ■ Info-Stände in Behörden | <ul style="list-style-type: none"> ■ Fortbildungsveranstaltungen, z.B. für Lehrer/innen | <ul style="list-style-type: none"> ■ Nutzung von Internet wie z.B. Website des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. ■ Beiträge in Fachzeitschriften |
| Erwachsenenbildungseinrichtungen | <ul style="list-style-type: none"> ■ Fortbildungen für pädagogisches und Verwaltungspersonal | <ul style="list-style-type: none"> ■ Publikationen und Aktionen (z.B. Fortbildungen) der VHS-Landesverbände | <ul style="list-style-type: none"> ■ Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung ■ Internet-Nutzung ■ Fortbildungsangebote der Dachverbände und anderer Träger |
| Bildungspolitik | <ul style="list-style-type: none"> ■ Persönlicher Kontakt zu und Informationen an Kommunalpolitiker/innen | <ul style="list-style-type: none"> ■ Persönlicher Kontakt zu und schriftliche Informationen an Kultus- und Bildungsministerien ■ Tagungen | <ul style="list-style-type: none"> ■ Lobbyarbeit z.B. durch den Bundesverband Alphabetisierung e.V. über direkte Kontakte, schriftliche Information und Aktionen bei den Bundesministerien (BMBF, BMFSFJ, BMA), bei der Bundesanstalt für Arbeit und anderen |
| Allgemeine Öffentlichkeit | <ul style="list-style-type: none"> Mediennutzung ■ Öffentliche Aktionen (z.B. Lernfeste, öffentlicher Schreiber) ■ Ausstellungen ■ Plakate z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln ■ Sozialarbeit in sozialen Brennpunkten | <ul style="list-style-type: none"> Mediennutzung | <ul style="list-style-type: none"> Mediennutzung, auch Internet ■ Anzeigenaktion wie z.B. »14 Steine« ■ Spielfilme zum Thema ■ Aktionen wie z.B. »Demonstration« auf dem Evangelischen Kirchentag (vgl. S. 118) |

Abb. 15: Beispiele für verschiedene Adressaten und verschiedene regionale Ebenen von Öffentlichkeitsarbeit (aus: Döbert/Hubertus 2000, S. 115)

Wirksame Öffentlichkeitsarbeit speist sich demnach aus einem Pool von Aktivitäten, bezieht sich am effektivsten auf ein Netz verschiedener

Ebenen und ist auf die jeweilige Adressatengruppe sowohl methodisch als auch inhaltlich abgestimmt. Beispiele für diverse Adressaten und regionale Ebenen von Öffentlichkeitsarbeit zeigt Abbildung 15.

2.3.3 Exkurs: Definition des Begriffs „zielgruppenorientiert“

Im Allgemeinen wird mit Zielgruppenarbeit eine pädagogische Organisationsform beschrieben, „nach der sich Planung, Durchführung und Auswertung eines Veranstaltungs- und Lernangebots an Gruppen von Erwachsenen orientieren, die nach bestimmten Merkmalen unterscheidbar sind“ (Buschmeyer 1984, S. 489). Neben z. B. Berufstätigkeit, Nationalität oder Alter können auch soziale Bedürfnisse oder Problem- und Interessenlagen zur Entstehung solcher Gruppen führen.

Im Zuge der Bildungsreformdiskussion in den siebziger Jahren mit den bildungspolitischen Forderungen nach Chancengleichheit und Demokratisierung des Bildungswesens sowie dem geforderten Ausbau des Weiterbildungsbereichs zum gleichberechtigten Teil des Bildungswesens, markiert die Zielgruppenorientierung den Versuch, „bis dahin von Erwachsenenbildungsinstitutionen faktisch ausgeschlossene Gruppen für organisierte Lernprozesse zu motivieren“ (Schiersmann 1994, S. 502). Im Laufe der siebziger und zu Beginn der achtziger Jahre haben sich abweichende Begründungen und Perspektiven von Zielgruppenarbeit entwickelt.

Schiersmann (1994) unterscheidet idealtypisch drei Varianten: Auf eine Homogenisierung von Lerngruppen, um die Effektivität der Lernprozesse zu steigern, zielt im Wesentlichen der *lernpsychologisch begründete Ansatz von Zielgruppenarbeit*. Ausgehend von diesem Ansatz wird die Kenntnis der Merkmale einer Zielgruppe, ihre Lebenssituation und die Bedeutung dieser für die Formulierung von Lerninteressen als Möglichkeit gesehen, die Programmgestaltung zu optimieren. Die Wissenschaft der Weiterbildung wird nicht sehr stark von diesem Ansatz geprägt, während er in der Praxis am weitesten verbreitet ist. Beim lernpsychologisch begründeten Ansatz steht die Effektivität der Angebotsplanung im Vordergrund. Zielgruppenarbeit in diesem Sinne orientiert sich

hauptsächlich an Lerninteressen potentieller Kunden. Diese ermöglicht gezielte Werbeaktivitäten durch organisatorisch-effektives Planen und das Aufspüren von Bedarfslücken. Die subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmer finden weniger Berücksichtigung und so sind in diesem Ansatz die anvisierten Gruppen lediglich Adressaten, denen ein Produkt offeriert wird. Angebote, die die Kosten nicht decken oder einer Marktorientierung nicht entsprechen, haben weniger Chancen weiterhin durchgeführt zu werden (vgl. Brüning 2001).

Im Kontext einer *politisch akzentuierten Zielperspektive* wird Zielgruppenarbeit als aktiver politischer Lernprozess verstanden, der gesellschaftliche Veränderungen auslösen und begleiten soll. Erwachsenenbildungsinstitutionen hegen Vorbehalte gegen diesen Ansatz, da die Gefahr besteht, dass Erwachsenenbildung in diesem Sinne zu einem Ersatz für politisches Handeln wird und sich in diesem Zuge die Zielgruppenarbeit zu einer sozialen Bewegung entwickelt (vgl. Schiersmann 1995).

Der *bildungs- und sozialpolitisch motivierte Ansatz* bezieht sich direkt auf die gesellschaftliche Reformdiskussion und zielt auf die Ansprache von Erwachsenenbildung traditionell vernachlässigter Gruppen (vgl. Schiersmann 1994). Grundlegend ist die Annahme, dass unterschiedliche Belastungen der als sozial benachteiligt bezeichneten Gruppe zusammen wirken und einen Abstand von Erwachsenenbildungseinrichtungen verursachen. Dass nicht genau geklärt werden kann, aufgrund welcher Kriterien eine Benachteiligung festzustellen ist, ist ebenso problematisch wie die mit Stigmatisierungsprozessen verbundene Defizitorientierung dieses Ansatzes. Wenn durch Zielgruppenarbeit sozial- und arbeitsmarktpolitische Problemlösungen verfolgt werden, setzt sich Weiterbildung für benachteiligte Zielgruppen der Gefahr aus, instrumentalisiert zu werden. Im Sinne einer sozialpolitischen Funktionalisierbarkeit, werden Bildungsangebote im schlimmsten Fall zu Betreuungsarbeit degradiert. Die kompensatorische Funktion dieses Konzepts würde damit in ihr Gegenteil verkehrt, indem Bildungsangebote als Aufbewahrungsmaßnahmen für Problemgruppen, die der gesellschaftlich geforderten Selbstbestimmung und Selbstaktivierung nicht

fähig sind, angesehen würden. Allerdings ist Zielgruppenarbeit, die sich konkret auf soziale Problemlagen bezieht, positiv zu beurteilen. Bildungsprozesse können nämlich neue Informationen und Kenntnisse anbieten, das Selbstbewusstsein stärken und individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

Inzwischen zählt der Zielgruppenbegriff zu einem der zentralen Leitbegriffe der Erwachsenenbildung. Doch eine allgemein akzeptierte wissenschaftliche Einführung des Begriffs ist bisher nicht gelungen (vgl. u.a. Buschmeyer 1984; Schiersmann 2001). Als ursächlich sieht Schiersmann (1995) die Schwierigkeiten bei der Beschreibung der sozialen Gruppenzugehörigkeiten in unserer Gesellschaft.

Die von Beck (1983) beschriebene Tendenz der Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen erklärt Schiersmann (1994) als ausschlaggebend für die Schwierigkeiten zu definieren, was als Dimension sozialer Verortung anzusehen ist. Ein Orientierungsrahmen für die Lebensgestaltung war in der Übernahme von Normen und Werten der jeweiligen Bezugsgruppe gegeben. Doch der Einzelne ist immer seltener in einem Kollektiv eingebunden (vgl. Schiersmann 1994). Individualisierung von Lebensläufen bedeutet für Beck (1983), dass sozial vorgegebene Biografie vom Einzelnen verändert wird durch die Selbstgestaltung des eigenen Lebens.

Aus diesem Grund sinkt die Relevanz gesellschaftlicher Bezugsgruppen als Orientierung sowohl für individuelles und kollektives Lernhandeln als auch für die Konstitution von Zielgruppen.

Die oben angeführten Begründungen von Zielgruppenarbeit unterscheiden sich in den angestrebten Zielen und Adressaten. Der gemeinsame inhaltliche Kern ist jedoch, die Handlungsperspektiven der Zielgruppe, ihre Situation und Erfahrungen als Ausgangspunkt für den Lernprozess anzusehen, der wiederum in ihren Alltag und ihr tägliches Handeln zurückführen muss. Für den Begriff Zielgruppenarbeit charakteristisch ist in diesem Sinne, dass sie sich an nach festgelegten Merkmalen unterscheidbare Gruppen richtet und ihre Inhalte aus deren

Lebenszusammenhängen schöpft sowie die handelnde und reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Lebenszusammenhängen (vgl. Buschmeyer 1984).

Veränderte Lebens- und Arbeitsbedingungen und normative Bezugspunkte bestärken die Annahme, dass vermehrt Orientierungen und Hilfestellungen zur Reflexion der eigenen Lebenssituation nötig sind. Bildungsarbeit mit Zielgruppen hat so den Anspruch, Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsschemata neu zu strukturieren bzw. diese Neustrukturierung anzustoßen und zu begleiten, um so einen Beitrag zur Verbesserung der Lebenssituation zu leisten.

2.4 Resümee

In Kapitel 2 wurde der für die vorliegende Arbeit bedeutsame theoretische Hintergrund ausführlich beleuchtet. Funktionale Analphabeten sind unsicher in der Schriftsprachbeherrschung und vermeiden ihre Anwendung möglichst. Über das tatsächliche Größenverhältnis der Betroffenen in Deutschland sind bisher keine verlässlichen Angaben verfügbar, höchstens auf Indikatoren beruhende Schätzungen. Die Ursachen dagegen sind gut belegt. Im Zusammenspiel verschiedener Faktoren ergibt sich ein multikausales Problemgefüge. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit jungen Erwachsene im Alter von 15 bis 27 Jahren, die auf Grund ihrer Bildungsbiografie dahingehend gefährdet sind, durch mangelnde Wettbewerbsfähigkeit und resultierender Arbeitslosigkeit an den Rand der Gesellschaft katapultiert zu werden. Der (Nach-) Bildungsbedarf dieser jungen Erwachsenen bisher nicht hinreichend aufgefangen. Auf diesen Umstand macht Öffentlichkeitsarbeit aufmerksam, die auf jeweilige Adressatengruppen sowohl methodisch als auch inhaltlich abgestimmt sein muss. In einem abschließenden Exkurs wird die Wichtigkeit von Zielgruppenarbeit erläutert. Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Lernprozess muss die Lebenssituation und -erfahrung der Lerngruppe sein und in ihren Alltag zurückgeführt werden.

3 Ansatzpunkte und Limitierungen

Wie in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben, sind besonders die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, d.h. die Altersgruppe von 15 bis 27 Jahren in der Gefahr, durch nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen zu einer sozialen Randgruppe zu werden. Im Folgenden sollen Möglichkeiten, welche Erwachsenenbildung für junge Erwachsene bereit hält, die Besonderheiten in der Ansprache junger Erwachsener, die Ansatzpunkte, welche bei der Alphabetisierungsarbeit mit dieser Gruppe bestehen, ebenso wie die Einschränkungen dargelegt werden.

3.1 Weiterbildungsmüde junge Erwachsene

Ein fehlender Schulabschluss und/oder mangelnde Basisqualifikationen führen dazu, dass die betroffenen Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz und folglich keine Berufsausbildung erhalten. Erwachsene ohne Berufsabschluss sind häufiger arbeitslos als solche mit einer beruflichen Qualifikation. Un- und Angelernte stehen am unteren Ende der Berufshierarchie. Ihre Lebenssituation ist gekennzeichnet durch ein niedriges Einkommen, geringe Aufstiegschancen und unsichere Zukunftsperspektiven. Prognosen zur Arbeitskräfteentwicklung gehen davon aus, dass die Nachfrage nach Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss, also an- und ungelerten Arbeitskräfte, weiter abnimmt (vgl. Beer/Wagner 1997). Das Nachholen beruflicher Abschlüsse scheint vor diesem Hintergrund das einzige Mittel zu sein, um die Arbeitsmarktposition und im gleichen Schritt die eigene Lebensqualität zu verbessern. Doch davor muss gesichert werden, dass die betroffenen Schulabgänger ohne Abschluss in der Lage sind, diese nachzuholen. Das heißt, es muss gesichert werden, dass die dazu nötigen Basisqualifikationen – also vor allem Lesen, Schreiben und Rechnen – ausreichend vorhanden sind (vgl. Kapitel 2.2.2). Hier kommen bereits bekannte Probleme zum Tragen. Zum einen die fehlende Überprüfung

vorhandener Schriftsprachkompetenzen und zum anderen mangelnde konkrete Zahlen hinsichtlich der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Dieser Umstand zieht geringere finanzielle Mittel für entsprechende Programme nach sich, wie in Kapitel 2.2.1 bereits erläutert wurde. Hinzu kommen Versagenserfahrungen sowie Gefühle der Unzulänglichkeit, die mit Schule assoziiert werden und dazu beitragen, dass Betroffene sich nicht unbedingt selbst Wege aus der Schriftunkundigkeit suchen. Weitere Gründe hierfür können sowohl die in Kapitel 2.1.1 ausgeführten Motive der Betroffenen sein, anonym zu bleiben als auch die Unkenntnis darüber, wo Hilfe zu bekommen ist. Dass Jugendliche und junge Erwachsene direkt nach Verlassen der Schule in diesem Ausmaß bildungsbedürftig sein können, ist eine Erkenntnis, mit der nicht gerechnet wird. Die Volkshochschule, die einer der größten Anbieter von Alphabetisierungskursen ist, spricht nicht automatisch diese eher junge Zielgruppe an. Die in dieser Arbeit zu Grunde gelegte Altersgruppe der jungen Erwachsenen und Jugendlichen macht zusammengenommen nur rund 15% der Teilnehmerschaft der Volkshochschule aus, wie die Abbildung 16 zeigt.

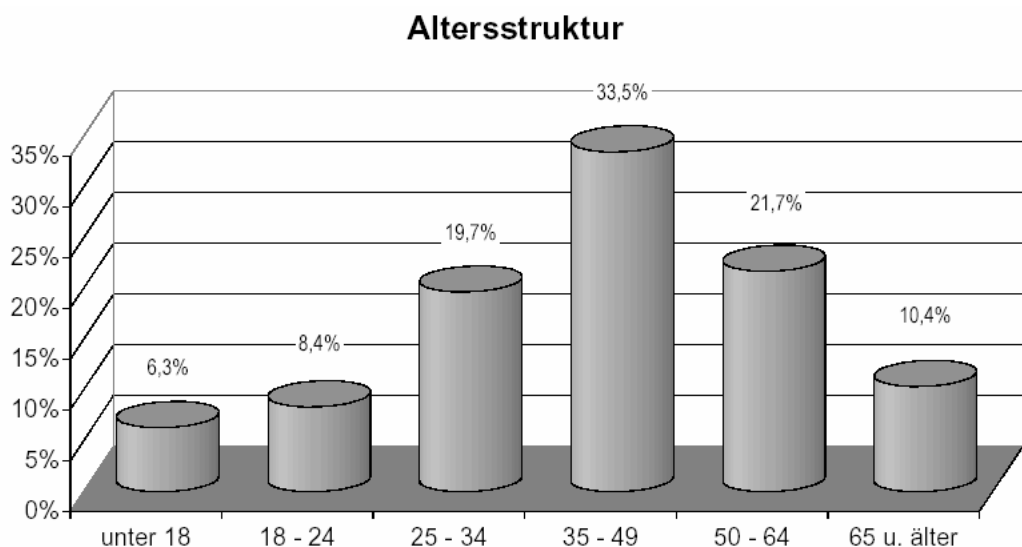


Abb. 16: Altersstruktur der VHS-Teilnehmer (aus: Volkshochschulstatistik 2005)

„Schulmüde“ junge Erwachsene haben gerade die Schulzeit mühsam hinter sich gebracht und sind nicht bereit sich erneut auf diese Lernform einzulassen.

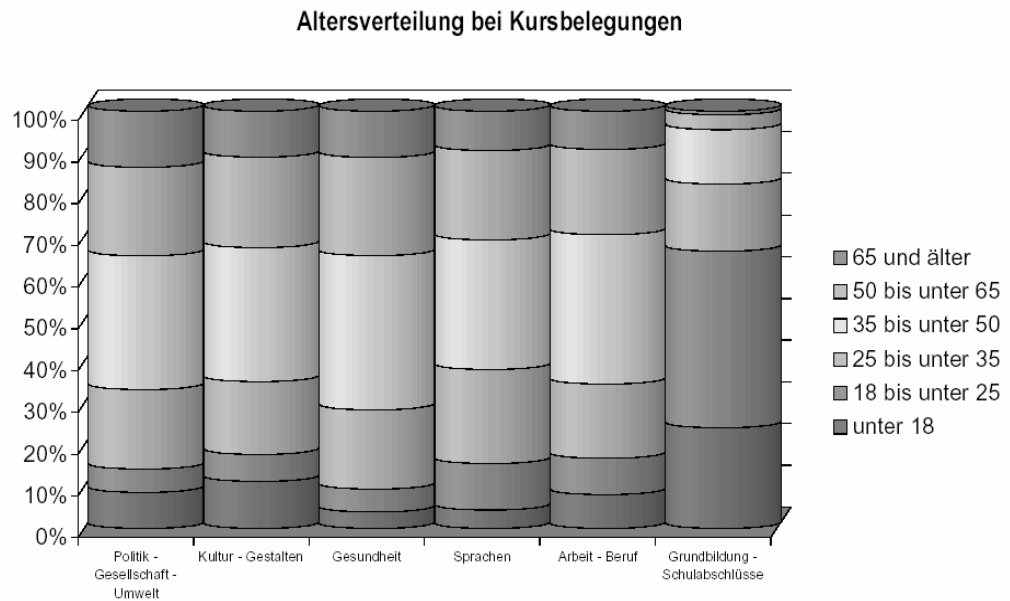


Abb. 17: Altersverteilung bei Kursbelegungen (aus: Volkshochschulstatistik 2005)

Allerdings zeigt die Altersverteilung bei Kursbelegungen (Abbildung 17), dass der Bereich der Grundbildung/Schulabschlüsse besonders von den unter 18- bis unter 25-Jährigen frequentiert wird. Daran lässt sich der große Bedarf an Grund- bzw. Basiswissen im Anschluss an die Schulzeit aufzeigen. Die Nachfrage ist somit gegeben, die Notwendigkeit solcher Grundbildungsangebote muss auf Grund der Dunkelziffer bei weitem höher liegen.

3.2 Ist Erwachsenenbildung eine Option für junge Erwachsene?

Engel, Multmeier und Wohlfart (2001) skizzieren beispielhaft Lebensbedingungen und Herausforderungen der Jugendphase. Sie resümieren dabei Qualifikationserwerb, Orientierungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung als äußerst bedeutsame Voraussetzungen für die persönliche Lebensgestaltung des Einzelnen. Die öffentlich verantwortete Weiterbildung hat, in Anbetracht des Stellenwerts, den Lebens begleitendes Lernen einnimmt, die Aufgabe, Lernangebote für alle zu

konzipieren, damit niemand von Bildungs- und Karrierechance ausgegrenzt wird.

Die Umsetzung dieser Bewertung misslingt bisher an fehlenden Zuständigkeiten für Bildungsmaßnahmen im Bereich der Alphabetisierung. Nach dem Grundgesetz fällt sie in die Zuständigkeitsbereiche der Länder, die ihre Aktivitäten auf diesem Bildungssektor länderspezifisch unterschiedlich gewichten. Eine übergreifende Organisation, die neben den Kursangeboten ebenso die Fortbildungs- und Öffentlichkeitsarbeit leistet ist somit nicht gegeben. Daraus resultieren Mängel in der Quantität der Alphabetisierungsangebote, die in Abhängigkeit der jeweiligen Haushaltslage angeboten. Ein Ländervergleich hinsichtlich des Versorgungsgrades an Angeboten zeigt interessante Unterschiede (vgl. Abb. 18).

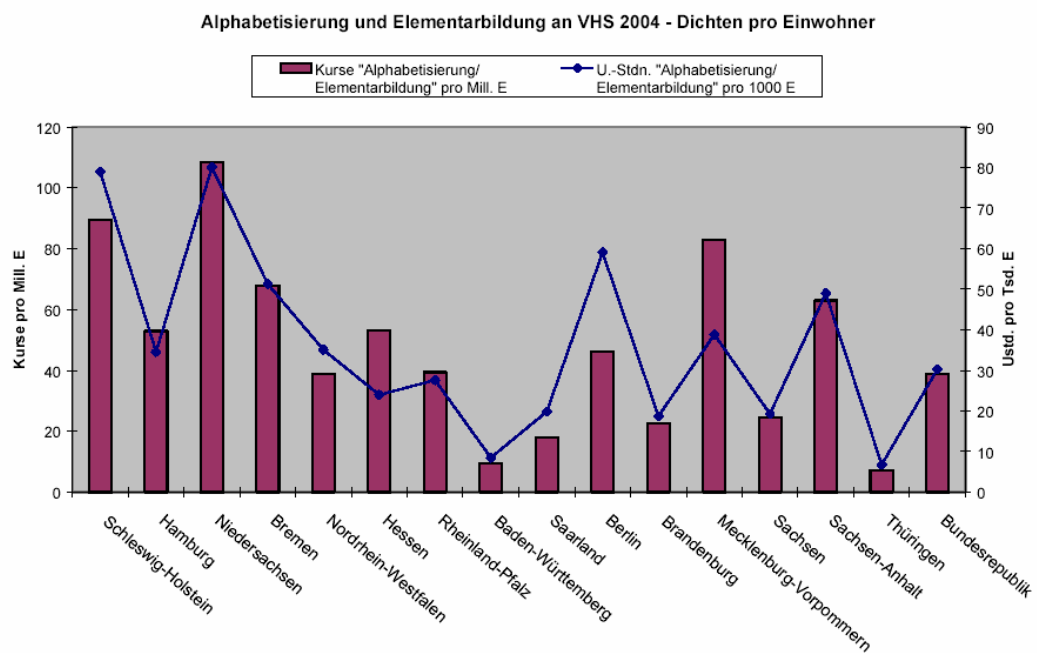


Abb. 18: Alphabetisierung und Elementarbildung an Volkshochschulen 2004 – Dichten pro Einwohner (aus: Tröster 2005a, S.3)

Die Kursdichte liegt im Bundesdurchschnitt bei 39 Kursen pro eine Million Einwohner. Eine unterdurchschnittliche Versorgung mit weniger als 30 Kursen pro eine Million Einwohner trifft für Baden-Württemberg, Saarland, Brandenburg, Sachsen und Thüringen zu. Überdurchschnittlich ist das Angebot mit mehr als 50 Kursen pro eine Million Einwohner in Schleswig-

Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Bremen, Hessen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt (vgl. Tröster 2005a). Offenkundig sind der Einsatzwille und die Bemühungen für Grundbildung in den Ländern unterschiedlich ausgeprägt. Was nicht zuletzt in der Prioritäten Zuschreibung und finanziellen Mitteln begründet sein mag.

Bildung ist für die Bewältigung jugendspezifischer Aufgaben des Erwachsenwerdens die bestimmende Ressource. Sowohl der Ausbildungsplatz als auch daran anschließend der Arbeitsplatz und die eigene wirtschaftliche Stellung sind abhängig vom Bildungsstand des Einzelnen. Das inhaltliche Verständnis, das Jugendliche und junge Erwachsene mit Bildung verbinden, ist ausschlaggebend für deren Interesse an Bildungsangeboten außerhalb von Pflichtinstitutionen. Der Begriff ‚Bildung‘ wird mit Schule assoziiert, die für manche Jugendlichen und junge Erwachsene unangenehme Erfahrungen und Erinnerungen bedeutet (vgl. Münchmeier 2001).

Weitere Gründe liegen nach Engel, Multmeier und Wohlfart (2001) zum einen darin, dass Weiterbildungseinrichtungen sich jungen Erwachsenen bisher zu wenig als Lernorte bekannt machen. Hinzu kommt die geringe Orientierung an den Lebenssituationen, Problemlagen und Lerninteressen der jungen Erwachsenen.

3.3 Anforderungen an jugendadäquate Angebotsstrukturen

Veränderungen der Bildungslebensläufe von jungen Erwachsenen durch die Ausdehnung der in Schule und Ausbildung verbrachten Lebenszeit und auch die fragliche Möglichkeit, den Berufseinstieg direkt mit einem Arbeitsverhältnis zu beginnen, geben Anlass, sich mit dem Verhältnis zwischen Schule und Erwachsenenbildung zu beschäftigen. Besonders notwendig im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Einbindung ‚benachteiligter junger Erwachsener‘ in Bildungsangebote, die zum Erlangen personaler Kompetenzen und abschlussbezogener Qualifi-

kationen befähigen. Damit sollen nicht allein Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet, sondern vor allem auch der Zugang zu demokratischer Partizipation geebnet werden. Wichtig ist dabei, dass die Angebote die jungen Erwachsenen auch ansprechen. Bedeutsam für diese Gruppe ist es, dass für persönliches Engagement ein individueller Bezug herstellbar ist.

Die 13. Shell Studie zeigt vier Motivbündel, die Voraussetzung sind, wenn junge Erwachsene zur Teilnahme an Bildungsprozessen motiviert werden sollen:

- ein hedonistisches Motiv: es muss Spaß machen
- ein pragmatisches Motiv: es muss etwas bringen und zwar rasch
- ein Autonomiemotiv: ich muss jederzeit wieder aussteigen können
- ein Partizipationsmotiv: ich muss mitbestimmen können, was genau ich lerne

Spaß, Pragmatismus, Autonomie und Partizipation bilden zusammen das Feld, in dem sich die Motivstruktur junger Erwachsener bewegt, Bildungsangebote außerhalb von Pflichtinstitutionen wahrzunehmen. Neben Mitbestimmung und der Erreichbarkeit von Zielen ist es essentiell, „dass es etwas anderes als in Schule oder Betrieb ist“ (Jelich 2001, S. 98).

3.4 Optimierungsbedürftige Ansatzpunkte der Erwachsenenbildung

Für die Weiterbildung mit jungen Erwachsenen ist eine gezielte und effektive Kooperation mit Trägern und Institutionen, die bereits mit jungen Erwachsenen arbeiten und in Kontakt kommen, von Vorteil. Eine Zusammenarbeit von Schule und Volkshochschule könnte eine gute Chance bieten, den jungen Erwachsenen ein Bewusstsein für Bildungsmöglichkeiten in der VHS zu vermitteln. Eine Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen mit offener Jugendarbeit könnte eine Verbindung zwischen Jugendarbeit und Bildungsarbeit generieren. Von ergänzenden

Angeboten der Weiterbildung können beide profitieren. Die bestehenden Strukturen der Jugendarbeit wären für die Weiterbildung von Vorteil, während diese Angebote bereitstellen kann, die Jugendarbeit in der Form nicht bietet (vgl. Pfänder/Schellenberger 2001). Eine kooperative Zusammenarbeit von Weiterbildung und Jugendarbeit wäre also durchaus eine gute Basis, um bei jungen Menschen einen Zugang zu Bildungsarbeit zu eröffnen und auf diesem Wege mögliche Bildungsanbieter vorzustellen. Hier wird ersichtlich, dass eine Kooperation mit Multiplikatoren, also Personen und Institutionen, die in ihrer Arbeit in Kontakt mit jungen Menschen treten, ebenso wünschenswert und Erfolg versprechend sein kann.

Unverkennbar wird an dieser Stelle, dass traditionelle institutionelle Träger der Weiterbildung wie zum Beispiel die VHS diese Erwartungen an Bildungsangebote nicht erfüllen. Denn mit dem Bild der Erwachsenenbildung bzw. den Weiterbildungsinstitutionen assoziieren die wenigsten jungen Erwachsenen Spaß, Freude und „etwas anderes als Schule“. Dennoch sind gerade die Weiterbildungseinrichtungen, exemplarisch die Volkshochschulen, in der Lage, den an die Bildungsangebote herangetragenen jugendlichen Wünschen nach Flexibilität, Spontaneität, selbstbestimmtem Ein- und Ausstieg und geringer Verbindlichkeit zu entsprechen. Angebote der Volkshochschule zeichnen sich durch offene Zeitstrukturen aus, sowohl hinsichtlich der Anfangs- und Endzeiten eines Kurses als auch bezüglich der zeitlichen Dauer einer Bildungsmaßnahme. Damit ist eine Flexibilität gegeben, die es jugendadäquat auszubauen gilt (vgl. Jelich 2001). Pfänder und Schellenberger (2001) resümieren aus Erfahrungen mit der „Jungen VHS“⁸, dass Kursinhalte, die sich durch einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auszeichnen, positive Resonanz hervorrufen.

⁸ 1996 entsteht an der VHS Münster ein Programmangebot, welches speziell Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 20 Jahren ansprechen soll. Die „Junge VHS“ möchte zur Orientierung in der Lebenswelt beitragen und Kenntnisse vermitteln, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen befähigen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Auch bei der Teilnehmergebungung gibt es ausbaufähige Strukturen für jugendadäquate Angebote. Als gelungen und effektiv haben sich folgende Formen der Teilnehmergebungung/ Öffentlichkeitsarbeit erwiesen:

- Informationen über lokale Medien, in denen die „Sprache der Jugendlichen“ aufgenommen werden sollte
- Persönliche Kontakte und Beziehungen zu Multiplikatoren
- Ein eigenes „Junge-VHS-Programm“

Wie im vorliegenden Abschnitt deutlich wurde, gibt es in Deutschland keine bundesweite Institution, die sich darum kümmert, dass Schulabgänger ohne Abschluss und/oder ohne zur weiteren Bildung befähigende Fertigkeiten aufgefangen werden. Die VHS bietet Kurse zum Nachholen von Abschlüssen sowie Alphabetisierungskurse an. Es gibt Maßnahmen der Agentur für Arbeit, die Lehrgänge anbietet, in denen das Sozialverhalten trainiert wird, Vorbereitungen auf Bewerbungssituationen stattfinden oder auch Unterricht in bestimmten Fächern gegeben wird. Zudem gibt es das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das sich an Teilnehmer ohne Schulabschluss wendet und fachpraktische und fachtheoretische Grundqualifikationen als Inhalte aufweist. Im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) soll Grundwissen aus mehreren verwandten Berufen vermittelt werden, um so einen Einblick in ein bestimmtes Berufsfeld zu geben. Alle diese Maßnahmen sind gedacht, um die Chancen am Ausbildungsmarkt und somit am Arbeitsmarkt zu verbessern. Allerdings sind sie wenig geeignet für junge Erwachsene, die in der Lesekompetenz und/oder in der mathematischen Kompetenz laut PISA die untersten Niveaustufen nicht erreichen und/oder nicht überschreiten. Hinzu kommt, dass das Wissen um diese Angebote und diese Möglichkeiten nicht bei allen Betroffenen gegeben ist. Zudem ist das eigene Problembewusstsein nicht unbedingt stark ausgeprägt. Da es keine feststehenden Bildungswege im Anschluss an die Schule gibt, ist es essentiell, dass durch Öffentlichkeitsarbeit darauf aufmerksam gemacht wird, welche Möglichkeiten sich diesen jungen Erwachsenen bieten. Diese Arbeit leisten im Moment zeitlich befristete Projekte. Im Folgenden werden zwei solche Projekte vorgestellt.

4 Alphabetisierungsprojekte

Wie können also nicht ausreichend alphabetisierte Schulabbrecher und (Weiter-)Bildungsunmotivierte angesprochen werden? Negative Erfahrungen in der Schulzeit haben sie geprägt und möglicherweise hat sich der Sinn von (Weiter-)Bildung bisher nicht erschlossen. Etwas anderes als Schule soll es sein, Spaß soll es bringen und autonom möchten sie sein. Das nun folgende Kapitel verdeutlicht exemplarisch an zwei Projekten, wie man dieser Zielgruppe traditionelle Institutionen wie die VHS durch Zielgruppenorientierung näher bringen kann.

4.1 F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk.

F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk. (F.A.N.) ist ein Kooperationsprojekt vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. mit dem BR-alpha – dem Bildungskanal des Bayerischen Rundfunks – und dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV). Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell geförderte Projekt ist am 1. Juni 2005 gestartet. Die ursprünglich geplante Laufzeit von zwei Jahren wurde Anfang Februar 2007 vom BMBF bis zum 31. Dezember 2007 verlängert. Das Gesamtprojekt umfasst die Veröffentlichung einer Fernsehserie, leicht lesbarer Begleitlektüren und eine Ausweitung des Online-Lernangebotes. Das Hauptanliegen des gleichnamigen Teilprojektes F.A.N. ist die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema des funktionalen Analphabetismus. Der öffentlichkeitswirksame Stellenwert von Fußball soll genutzt werden, um auf die Belange funktionaler Analphabeten und der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland aufmerksam zu machen (vgl. Lösel 2005).

4.1.1 Ziele des Projektes

Die Ziele des F.A.N.-Projektes liegen in der Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Tabuthema Analphabetismus und der

Entstigmatisierung der Betroffenen. Sie sollen zur Nutzung der Lernangebote vor Ort motiviert werden. F.A.N. möchte Unterstützungsarbeit bei der Weiterentwicklung von passgenauen Qualifizierungen leisten, zum Beispiel durch die Entwicklung und den Vertrieb fußballbezogener Unterrichtsmaterialien und das Bilden von lokalen Netzwerken. Zudem sollen Informationen zu Ursachen, Ausmaß und Auswirkungen von funktionalem Analphabetismus verbreitet werden.

4.1.2 F.A.N. – Methoden

In Zusammenarbeit mit sozial engagierten Fußballvereinen, Fanclubs, Fußballbegeisterten und Weiterbildungseinrichtungen bildet F.A.N. Netzwerke, die breite Bevölkerungsschichten über unzureichende Lese- und Schreibkompetenz in Deutschland informieren und Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen. Die Netzwerkpartner publizieren Informationen über Ursachen, Ausmaß und Auswirkungen unzureichender Lese- und Schreibkenntnisse sowie Kursangebote vor Ort. Angestrebt wird die Etablierung lokaler Angebote, die an der Lebens- und Interessenwelt der Kursteilnehmer ansetzen.

Aktionen

Das F.A.N.-Projekt veranstaltet u. a. Aktionen in Fußballstadien zusammen mit Fußballvereinen, pädagogischen Fanprojekten, Fanbeauftragten, Fußballprominenten, Lernern, Medienvertretern und Volkshochschulen.

Kommunikations- und Handlungsnetzwerke zwischen Akteuren benötigen eine planvolle und solide Konstruktion, um ihrer Sache von Nutzen zu sein. Das findet auch Döbert (2007), die begeistert und eindrucksvoll beschreibt, wie eine F.A.N.-Stadion Aktion z.B. in Bielefeld mit großem Erfolg durchgeführt wurde. F.A.N. bereitet die Netzwerk-Aktion vor und nutzt dabei eine Infrastruktur, die sich bereits erfolgreich etabliert hat: Die aus dem TV bereits bekannten Fernsehspots „Schreib Dich nicht ab, lern

lesen und schreiben“, das „Alfa-Telefon“⁹, das „Alfa-Mobil“¹⁰ und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. mit seinen Mitarbeitern werden effizient miteinander verbunden. Die Integration des Bestehenden in einen neuen Zusammenhang erzielt zwei wesentliche Ergebnisse. Bewährtes wird zum Bestandteil eines neuen Netzwerks, womit die Chancen auf nachhaltige Wirksamkeit vergrößert werden. Zusätzlich kommt ein sehr grundlegender Effekt zum Tragen, ein auf mehreren Ebenen agierendes Netzwerkprojekt erzielt eine größere und vor allem breiter streuende Wirkung und in diesem Sinne netzwerkübergreifende Erfolge. Lerner werden aktiv als Experten in eigener Sache einbezogen. Sie verteilen Flyer, berichten aus ihrem Alltag über Erfahrungen und Strategien aus der Welt ohne Schrift, werben um Verständnis für die schwierige Situation funktionaler Analphabeten und zeigen nicht zu letzt, dass man auch als Erwachsener noch erfolgreich lesen und schreiben lernen kann. Dadurch verwirklicht F.A.N. eins seiner Ziele mit großem Erfolg: zur gesellschaftlichen Integration Betroffener beizutragen. Für örtliche Bildungseinrichtungen ist es schwerer, ein solch übergreifendes Projekt zu bewerkstelligen. Das F.A.N.-Projekt ist bundesweit tätig und versucht Kooperationspartner sowohl im sportlichen als auch im Bildungsbereich in ganz Deutschland zu gewinnen. Dies bewirkt eine erhebliche Resonanz in den Medien, die bei solchen Aktionen vor Ort sind und die Bilanz einer regionalen Aktion auch überregional ausweiten. Die Wahrscheinlichkeit einer öffentlichen Wahrnehmung in Politik und Gesellschaft steigt dadurch enorm. Auch Döbert (2007) unterstreicht, dass das „Thema und Aktionsfeld „Fußball“ [...] der Alphabetisierung zu einer neuen Qualität von Öffentlichkeitsarbeit verholfen hat“ (Döbert 2007, S. 25). Nicht zuletzt der beteiligte Fußballverein zieht interessierte Medienvertreter an.

⁹ Das Alfa-Telefon wurde 1995 gegründet und ist seitdem Anlaufstelle für eine anonyme Beratung und Information der Betroffenen bezüglich Kursangeboten und Ansprechpartnern.

¹⁰ Das Alfa-Mobil ist ein Projekt des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung und unterstützt speziell in Regionen, in denen wenig Alphabetisierungsangebote bestehen, die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit. Zudem bietet es Schulungen zum Lernportal ich-will-schreiben-lernen.de an.

Die meisten bekannten Fußballvereine verfügen über sozialpädagogische Fanprojekte. Als Dreh- und Angelpunkt für eine enorme Zahl von jungen Fußballfans bieten sich diese Projekte als ideale F.A.N.-Kooperationspartner an. Die Mitarbeiter sind den jungen Menschen bekannt und finden sich oft in der Rolle respektierter Vertrauenspersonen und Ratgeber in alltäglichen Problemen. Die Fanprojekte arbeiten viel mit lokalen Bildungs- und Beratungsinstitutionen zusammen. Dieses Netzwerk erweist sich als aussichtsreich, in Zusammenarbeit mit F.A.N. individuelle Zukunftschancen zu verbessern und eine soziale Integration zu erreichen. In diesem Kontext legt F.A.N. großen Wert darauf, die lokalen Alphabetisierungsangebote bekannt zu machen und möglichst zu erweitern.

TV-Serie: Das Kreuz mit der Schrift

Eine weitere Methode, um die Öffentlichkeit für das Thema funktionalen Analphabetismus zu sensibilisieren, ist das Ausstrahlen einer TV-Serie. Im Rampenlicht der Serie befinden sich Menschen, die zwei Gemeinsamkeiten haben: alle Akteure haben etwas mit Fußball zu tun und Probleme mit dem Lesen und Schreiben. In den sechs Folgen der Serie geraten die Figuren in Situationen, in denen sie ihre Schwierigkeiten nicht mehr verheimlichen können. Auf welche Weise gehen die Menschen damit um und bewältigen diese Situationen und was bedeuten ihre Entscheidungen für den weiteren Lebensweg? Die Serie basiert auf wahren Geschichten, die der Drehbuchautor Michael Freund in Interviews mit Analphabeten erfahren hat.

Auch die Serie verfolgt natürlich das Ziel, für diejenigen, die Probleme mit den Buchstaben haben, die Hemmschwelle für den Besuch eines Alphabetisierungskurses zu senken. Es ist das erste Mal, dass eine TV-Serie direkte Einblicke in das heimliche Leben von Analphabeten bietet: sechs Einzelfolgen zeigen jeweils 30 Minuten lang, was es für sie bedeutet, nicht lesen und schreiben zu können (vgl. <http://www.alphabetisierung.de/projekte/fan/fan-sehserie.html>).

Leicht lesbare Lektüren

Begleitend zur TV-Serie sind leicht lesbare Lektüren entstanden, die im Klett Verlag erschienen sind. In größerer Schrift geschrieben, mit kurzen Zeilen und nicht zu vollen Seiten sowie farbigen Abbildungen eignen sie sich hervorragend für leseungewohnte Jugendliche und Erwachsene. Die Lektüre ist nach Aussage des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. auf dessen Homepage sowohl für fortgeschrittene Alphabetisierungskurse als auch für Haupt- und Sonderschulen oder z. B. für das Berufsvorbereitungsjahr an Berufsschulen konzipiert. (vgl. <http://www.alphabetisierung.de/projekte/fan/fan-sehserie/begleithefte.html>)

Sachbücher zu verschiedenen Themen

Zusätzlich sind Sachbücher für die Arbeit in Alphabetisierungskursen entwickelt worden. Das erste Buch, "Sport - Fußball", ist seit November 2006 auf dem Markt. Im Januar 2007 ist das zweite Buch, "Zusammenleben", erschienen. Die drei weiteren Sachbücher - "Arbeit und Beruf", "Freizeit" sowie "Politik in Deutschland" - werden in Kürze veröffentlicht (vgl. <http://www.alphabetisierung.de/projekte/fan/fan-sehserie/sachhefte.html>).

4.1.3 Laufzeitverlängerung

Das Projekt „F.A.N. - Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk.“ ist bis Ende 2007 verlängert worden und wendet sich nun an Volkshochschulen und andere Anbieter von Lese- und Schreibkursen, die die im Projekt erstellten Materialien erproben. Das F.A.N.-Projekt möchte durch die Entwicklung und Erprobung themenbezogener Unterrichtsmaterialien die Weiterentwicklung von passgenauen Qualifizierungen unterstützen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk nicht auf einer empirisch-wissenschaftlich und damit standardisierten Analyse, sondern vielmehr auf einer Zusammenstellung von Ideen aus der Praxis für die Praxis, die dann in einer Handreichung zusammengefasst und an Kursanbieter weitergereicht werden. Somit werden Kursleiter und Kursteilnehmer zu Mit-Gestaltern und tragen einen wichtigen Teil zur Klärung bei, wie die Materialien sinnvoll einzusetzen

sind und wo die „Stolpersteine“ liegen. Ein großes Kapitel der Handreichung soll aus Rückmeldungen in Form von Briefen und Mails, aus Bildern und Zeichnungen, Handlungsempfehlungen sowie aus dokumentierenden Ton- und Bildaufnahmen bestehen (vgl. <http://www.zweite-chance-online.de/zco/aktuell/news/aktuelle-meldung/artikel/1/das-projekt.html>).

4.2 LitCam Projekt in Kooperation mit der Fußballschule

Im Rahmen des F.A.N.- Projektes wurde in Kooperation mit verschiedenen Partnern in Frankfurt ein Modellprojekt gestartet, dass die in der Arbeit geforderte nötige Verbindung von Spaß, Interessen und Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Bildung herstellt und berücksichtigt. Mit dem Projekt „Fußball trifft Kultur“ ist ein Angebot geschaffen, das durch die Verbindung von Fußball- und Grundbildungstraining als stellvertretendes Beispiel für die in Kapitel 3 beschriebene angestrebte Bildungsform für Jugendliche angesehen werden kann.

4.2.1 Was ist LitCam?

„LitCam – Frankfurt Book Fair Literacy Campaign“ wurde 2006 von der Frankfurter Buchmesse gemeinsam mit den Partnern UNESCO Institute for Lifelong Learning, dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. und dem deutschen Volkshochschulverband ins Leben gerufen und ist das erste nationale Bildungsprojekt der Frankfurter Buchmesse. Ziel ist es, auf die Probleme des (funktionalen) Analphabetismus aufmerksam zu machen. Vorgestellt und angeregt werden erfolgreiche Projekte zur Verbesserung der Grundbildung. Zudem bietet LitCam eine Plattform zur Diskussion aktueller Trends und neuer Herausforderungen und fördert die Vernetzung der Akteure. Die internationale Kampagne berücksichtigt nicht nur die Alphabetisierungsprojekte in den Schwellenländern, sondern auch die Probleme des funktionalen Analphabetismus in den Industrieländern.

4.2.2 „Fußball trifft Kultur“

Die LitCam-Partner Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. mit dem F.A.N.-Projekt, die Frankfurter Buchmesse und die Fußballschule der Eintracht Frankfurt haben gemeinsam ein Projekt für Jugendliche aus sozial schwachen Familien ins Leben gerufen. Die finanzielle Unterstützung der Aventis Foundation¹¹ ermöglicht dieses Projekt. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 und 3.1 ausführlich erläutert, zeigt sich, dass viele Schüler während der Schulpflicht nicht automatisch ein ausreichendes Bildungsniveau erreichen und der Zugang zu kulturellen Themen fehlt. Durch die Verknüpfung von Fußball/Fußballtrainings mit normalem Unterricht soll diesen Jugendlichen/jungen Erwachsenen zweierlei nahe gebracht werden. Zum einen sollen sie lernen, ein besseres soziales und kommunikatives Verhalten im Team zu entwickeln, und zum anderen soll durch zusätzlichen Unterricht ein Interesse an Bildung und Kultur geweckt werden. Benachteiligte Jugendliche aus „schwierigen“ Frankfurter Stadtteilen können so neben ihren sportlichen Fähigkeiten vor allem ihre Grundbildungskompetenzen – unter anderem mit den F.A.N.-Lernmaterialien – verbessern. Neben normalen Unterrichtsergänzungsstunden sind auch Aktionen wie z.B. der Besuch der Redaktion der Frankfurter Rundschau, Ernährungstipps durch einen Koch und Trainer und die Präsentation des Lieblingsbuchs eines bekannten Fußballers vorgesehen. Die Jugendlichen, die zumeist aus einem sozial schwachen Umfeld kommen, werden durch gezielte kulturelle Aktionen und Nachhilfeunterricht an Literatur herangeführt. Damit soll der Spaß am Lesen und Lernen gefördert werden. Zwei Gruppen von je 12 Jugendlichen unterschiedlicher Altersklassen werden gefördert. Gestartet ist das Projekt Ostern 2007. Die Jugendlichen erhalten seitdem für ein Jahr zweimal wöchentlich je zwei Stunden Ergänzungsunterricht und Fußballtraining (ausgenommen in den Schulferien). Partner-Schule ist die

¹¹ Die gemeinnützige Stiftung mit Sitz in Frankfurt am Main wurde im Oktober 1996 von der Hoechst AG unter dem Namen Hoechst Foundation ins Leben gerufen. Im Jahr 2000 wird die Stiftung in Aventis Foundation umbenannt. In den folgenden Jahren bilden sich Schwerpunkte der Fördertätigkeit. Die Arbeit der Stiftung wird in die Bereiche Kultur (Fine Arts), Gesellschaft (Civil Society) und Wissenschaft (Science) gegliedert

Karmeliterschule in Frankfurt. Der Projektleiter wird unterstützt von einem Team, das aus zwei Fußballtrainern und zwei bis drei Lehrern besteht. Bei den Sonderveranstaltungen, wie z. B. der geplanten Koch-Aktion, werden die Kooperations-Partner helfend zur Seite stehen. Des Weiteren ist ein gemeinsames Camp im Sommer sowie als Abschluss nochmals ein Trainingscamp Ostern 2008 geplant.

Das bundesweite Netzwerk wird zu Beginn von F.A.N. angeleitet. Es steht für weitere Bündnispartner offen und verfolgt das Ziel, Projekterfahrungen auszutauschen, Einzelergebnisse zu evaluieren, Grenzen und Hindernisse aufzuzeigen und vor allem die Nachhaltigkeit der Arbeit zu sichern.

4.3 Auszeichnung von F.A.N. und „Fußball trifft Kultur“ durch „Land der Ideen“

Die bundesweite Initiative "Land der Ideen"¹², bei der an jedem Tag im Jahr 2006 ein besonderer Ort mit einer hervorragenden Idee aus Deutschland präsentiert wird, hat das Projekt F.A.N. als einen Ort im "Land der Ideen" ausgezeichnet.

Auch im Jahr 2007 stellen sich das Projekt F.A.N. und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. der Öffentlichkeit als "Ausgewählter Ort" in Deutschland vor. Im Mittelpunkt des Interesses steht diesmal die Aktion „Fußball trifft Kultur“, dem in Kapitel 4.2.2 beschriebenen Modellprojekt, welches Schülern einer Brennpunktschule in Frankfurt ein professionelles Fußball- und Grundbildungstraining über einen Zeitraum von einem Jahr ermöglicht. Mit diesem „Bildungskick“ wird der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. mit seinem

¹²„Deutschland - Land der Ideen“ bündelt eine Fülle an positiven Assoziationen mit Deutschland und unterstreicht gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit, Leistungs- und Innovationskraft des Landes. Die Initiative wird getragen von der Bundesregierung und der Wirtschaft, vertreten durch den Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) und führende Unternehmen. (vgl. www.land-der-ideen.de)

Projekt F.A.N. zum zweiten Mal in Folge zu einem "Ort im Land der Ideen" ausgezeichnet

5 Diskussion und Fazit

In diesem Schlusskapitel werden noch einmal die wichtigsten Punkte dargestellt und erläutert. Abschließend wird ein Fazit mit einem Ausblick auf die mögliche weitere Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland gezogen.

5.1 Analphabetentum und das deutsche Bildungssystem

Im Folgenden soll noch einmal kurz die Gewährleistung über das Ausmaß des funktionalen Analphabetentums in Deutschland und die Möglichkeiten, welche das Bildungssystem in diesen Fällen aufweist, aufgezeigt werden.

5.1.1 Deutschland hat ein Problem

Seit der erstmaligen Beteiligung am International Adult Literacy Survey (IALS) im Jahr 1994 ist erwiesen, dass in Deutschland 14,4% der Erwachsenen über 15 Jahren lediglich das niedrigste Niveau der Lesekompetenz erreichen, wodurch sie wie beschrieben als funktionale Analphabeten bezeichnet werden müssen. Jedoch fanden diese Ergebnisse damals nicht genügend Beachtung und hatten keine größeren bildungspolitischen Konsequenzen. Dann folgte der PISA-Schock: Die Studie bestätigte 2000, dass rund ein Viertel der Schüler die Schule ohne ausreichende Grundbildung verlässt.

Das internationale Ranking scheint aus wirtschaftspolitischer Sicht sehr beunruhigend, da es ein Defizit an Wissen und Kompetenz suggeriert, welches Wettbewerbsnachteile zu konkurrierenden anderen Staaten zur Folge haben kann. Des Weiteren ist natürlich die starke soziale Ungleichheit, die durch Bildung nicht verringert, sondern verstärkt wird, ein negativer Befund. In keinem anderen Land war in den PISA-Studien der Abstand zwischen „schwachen“ und „starken“ Leistungsgruppen so groß wie in Deutschland. Aus pädagogischer Sicht ist die mangelnde Kompetenz der einzelnen Schüler der besorgniserregende Umstand. Je

nach Fach, welches getestet wurde, erreichten 10-25% der Schüler maximal die unterste Kompetenzstufe und wiesen somit einen deutlichen Bildungsmangel auf. Diese Prozentangabe übersteigt sogar bei weitem die Zahl derjenigen Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen.

In der öffentlichen Diskussion, die seit der ersten Studie auch nach jeder neuen PISA-Veröffentlichung aufkommt, wird der Disput um veraltete Schulformen oder die Lage um den Wirtschaftsstandort Deutschland ausgiebig diskutiert. Nicht erörtert wird, was aus den PISA-Teilnehmern wird, die ohne genügend Kompetenzen zur Teilhabe an Arbeit und Wirtschaft, an Gesellschaft und Kultur die Schule verlassen.

5.1.2 Ausmaß und Folge des funktionalen Analphabetismus

Der Alphabetisierungsbedarf ist eine relative Größe, die sich an dem bemisst, was in der eigenen Kultur an Schriftsprachbeherrschung erwartet wird. Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen besonders auf dem Arbeitsmarkt, beispielsweise durch Abnahme so genannter einfacher Arbeitsplätze, steigen diese Erwartungen beständig. Die PISA- ebenso wie die LuTA-Studie unterstreichen, dass Jugendliche ohne eine Mindestbildung eine besondere Risikogruppe darstellen. Die Teilnehmer an Alphabetisierungskursen ohne Schulabschluss (61%), sowie Arbeitslose (41%) und Menschen ohne Ausbildung (71%) nehmen zu. Diese Entwicklungen unterstreichen, dass die Mindestanforderungen für das sichere Erreichen eines Arbeitsplatzes enorm gestiegen sind. Die Zahl der höheren Abschlüsse ist zwar steigend, allerdings in einer Art und Weise, dass der Wert des einzelnen Abschlusses dadurch zu sinken scheint. Besonders schlechte Aussichten haben dann diejenigen, die keinen Abschluss vorweisen können, da sie nicht einmal für die „schlechten“ Ausbildungsplätze konkurrenzfähig sind. Darüber hinaus betrifft das auch junge Erwachsene, die noch irgendwie ihren Schulabschluss schaffen, aber trotzdem lediglich das unterste Kompetenzniveau von PISA erreichen. Diese als funktionale Analphabeten zu bezeichnenden jungen Erwachsenen haben erst recht keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Funktionaler Analphabetismus entsteht im Kontext benachteiligender gesellschaftlicher Ursachen. In Familie, Schule und Berufswelt lassen sich Bedingungen ausmachen, die sich begünstigend für das Entstehen von funktionalem Analphabetismus erweisen. Der beste Weg für den Einzelnen aus diesen ungünstigen Bedingungen hinaus, liegt in der eigenen Qualifizierung. Die Fähigkeiten, Lesen und Schreiben zu können, sind dabei grundlegend. Über die Unerlässlichkeit einer soliden Grundbildung sind sich gesellschaftliche Schlüsselgruppen in diesem Zusammenhang, wie bereits erläutert, einig:

- Industrie und Handwerk betonen die Notwendigkeit ausreichender Grundbildung für den Wirtschaftsstandort Deutschland
- die Gewerkschaften betonen die Bedeutung von Grundbildung für den Erhalt demokratischer Grundwerte und als Voraussetzung für gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft
- Bildungspolitik und Erwachsenenbildung betonen das Recht des Menschen auf Lesen und Schreiben und auf grundlegende Bildung
- Vertreter/innen gesellschaftlicher Randgruppen (zum Beispiel aus Behinderteneinrichtungen oder Justizvollzugsanstalten) betonen den wichtigen Integrationswert von Grundbildung (vgl. Döbert/Hubertus 2000)

5.1.3 Möglichkeitsrahmen

Obwohl die Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung unumstritten ist, existiert in Deutschland auch nach mehr als zwei Jahrzehnten intensiver Arbeit noch immer kein flächendeckendes und abgesichertes Angebot für Bildungsmaßnahmen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Nach dem Grundgesetz fällt dieser Bildungsbereich in die Zuständigkeit der Länder, die ihre Aktivitäten auf diesem Bildungssektor unterschiedlich gewichten. Eine übergreifende Organisation, die neben den Kursangeboten ebenso die Fortbildungs- und Öffentlichkeitsarbeit leistet, existiert nicht. Daraus resultieren große Unterschiede und deutliche Mängel in Bekanntheitsgrad und Quantität der Alphabetisierungsangebote.

Da es keine feststehenden Bildungswege im Anschluss an die Schule gibt und die weitere Bildung somit von individuellen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen abhängig bleibt, ist es essentiell, dass durch Öffentlichkeitsarbeit darauf aufmerksam gemacht wird, welche Möglichkeiten sich diesen jungen Erwachsenen bieten. Die Institution Schule hat keinen Einfluss und auch keine Ressourcen für diese bildungsbedürftigen jungen Menschen, so dass es Sache der Erwachsenenbildungsinstitutionen sein muss, adäquate Angebote bereitzustellen.

PISA und die damit verbundenen Bildungsdiskussionen machen es notwendig, sich vor Augen zu führen, wie eng Jugend- und Schulbildung auf der einen und Erwachsenenbildung auf der anderen Seite miteinander verbunden sind (vgl. Kapitel 3.1.3). Es ist bekannt, dass es eine große Differenz zwischen allgemeiner Wertschätzung der Weiterbildung und der Beteiligung daran gibt und dass diese Weiterbildungsschere, sich umso weiter öffnet, je niedriger der Schulabschluss oder der berufliche Status eines Befragten ist. Dass Weiterbildungsabstinente Wissen oder Sorge darum haben könnten, dass ihnen formale Kompetenzen der Teilnahme fehlen, wird als Nicht-Teilnahme Grund bisher wenig erörtert. Dagegen macht PISA darauf aufmerksam, dass schlechtes Abschneiden im PISA-Test möglicherweise auch zu Weiterbildungsängstlichkeit bzw. -verweigerung führt, also in eine Abstiegs spirale lebenslangen Nicht-Lernens. PISA zeigt deutlich, welche Zielgruppen unter jungen Erwachsenen besondere Aufmerksamkeit gelten sollte: Menschen ohne (Haupt-)Schulabschluss. Daraus folgern lässt sich eine hohe Bedeutung so genannter kompensatorischer Programme, also des Nachlernens von Basiskompetenzen, die eigentlich Teil der Schulbildung hätten sein sollen. Wichtig dabei bleibt es zu berücksichtigen, dass das empfundene Defizit, das Ansporn zum Weiterlernen sein sollte, dieses grundlegend blockieren kann.

5.2 Zielgruppenorientierte Öffentlichkeitsarbeit

Hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenansprache setzt sich der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. bis heute engagiert für öffentlichkeitswirksame Aktionen in der Alphabetisierungsarbeit ein.

Wie die Entwicklungen belegen, führen Projekte und Kampagnen durchaus zu mehr Aufmerksamkeit und Angeboten, aber es fehlen offensichtlich Rahmenbedingungen für eine langfristige und weitsichtige Grundbildungsarbeit in den Ländern. Bereits seit Jahren werden Projekte im Bereich der Alphabetisierung vom Bundesbildungsministerium gefördert, so auch F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk. Die Projekte sollen sich nach Ablauf der Förderungsfrist möglichst selbständig tragen bzw. weiterentwickeln. Bisher ist dies schwierig zu bewältigen, da eine Eigenfinanzierung der Projekte nie zustande kam.

Wieso bietet sich das Konzept und die Vorgehensweise von F.A.N. besonders an, um Jugendliche und junge Erwachsene zu Bildung im Allgemeinen und im Sinne einer Grundqualifikation/um Lesen und Schreiben zu lernen zu motivieren? Das Projekt hat als Zielgruppe nicht speziell die jungen funktionalen Analphabeten. Sein Ziel ist es vielmehr, eine breite Öffentlichkeit über das Thema des funktionalen Analphabetismus zu informieren sowie Betroffene aller Altersstufen über Hilfsangebote und Ansprechpartner aufzuklären. Nach Meinung der Autorin ist es dennoch sehr geeignet besonders die in der vorliegenden Arbeit definierte Zielgruppe anzusprechen. F.A.N. verknüpft die Bildungspflicht mit etwas das Spaß macht, etwas das im Interesse vieler Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt. Fußball als Kontext, in dem junge Menschen sich wiederfinden, da es möglicherweise ein Bestandteil des eigenen Alltags ist. Vielleicht ist der eine oder andere selbst bereits in diesem Kontext involviert, weil er in der Freizeit Fußball spielt und so einen individuellen Bezug herzustellen vermag. In Kapitel 3.1.1 wurde bereits erläutert, dass der individuelle Bezug sowie Spaß und Freude daran wichtig sind für die Motivation, an Bildungsangeboten außerhalb der

Pflichtinstitutionen teilzunehmen. Durch den Bezug zu Fußball setzt F.A.N. ausdrücklich an einen Lebensbereich an, „[...] in dem die Fans kompetent sind, in dem sie nicht Ausgrenzung erfahren, sondern Bezüge finden und Stärken erleben“ (Brinkmann, 2006; S. 26). F.A.N. knüpft persönliche Kontakte und Beziehungen zu Multiplikatoren (vgl. Kapitel 2.3.2), in diesem Fall z.B. Fanbeauftragte diverser Fußballclubs, die in ihrer alltäglichen Aufgabe mit Fans und dabei viel mit jungen Menschen in Kontakt kommen und dort bereits Glaubwürdigkeit erarbeiten konnten. So nutzt F.A.N. in der Kooperation mit Multiplikatoren vorhandene Strukturen der Fanarbeit, um die Menschen mit dem neuen Thema des funktionalen Analphabetismus zu konfrontieren und Betroffene in diesem Umfeld Hilfen und Unterstützung nahe zu bringen, wie es in Kapitel 3.1.2 als empfehlenswert und chancenreich befürwortet wurde. In der Kooperation mit Weiterbildungsinstitutionen bietet sich für diese eine Gelegenheit, sich als Lernort, der sich an Lebenssituationen und Lerninteressen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientiert, vorzustellen. Dass dies bisher nicht der Fall sei, bemängeln Engel, Multmeier und Wohlfart (2001).

Sport als Thema im Unterricht der Grundbildung erweist sich anhand verschiedener Aspekte als sinnvoll. Sportvereine und -ereignisse erfreuen sich eines weit verbreiteten Interesses und sind allzeit präsent. Im Alltag sind sie durch eigenes Erleben oder aufgrund der Massenmedien leicht zugänglich. Der Starke Bezug zur Lebenswelt des Einzelnen ist durch aktive oder passive Beschäftigung unter anderem im Freizeitgeschehen gegeben. Sport und Sportler bieten Identifikationsmöglichkeiten, eine Reihe von Lernanlässen und sind konkret und leicht zu veranschaulichen, so dass dieses Thema sich auch in Kursen mit Lese- und Schreibschwachen gut bewältigen lässt.

Der enorme öffentlichkeitswirksame Wert des Themas Fußball zeigt sich in der Präsenz im Alltag. Nach Angaben des Weltfußballverbandes FIFA¹³

¹³ Die FIFA (Fédération Internationale de Football Association, dt. Internationale Föderation des Verbandsfußballs) ist der Weltfußballverband mit Sitz in Zürich. Er organisiert verschiedene Fußball-Wettbewerbe, darunter die Herren- und die Frauen-Fußballweltmeisterschaft (<http://de.wikipedia.org/wiki/FIFA>).

spielten 2001 mehr als 240 Millionen Menschen in über 200 Ländern Fußball. In Deutschland sind das sechs Millionen Menschen in über 27.000 Fußballvereinen. In den Fanclubs der 1. Bundesliga sind 320.000 Mitglieder organisiert. Die durchschnittlichen Zuschauerzahlen eines Fußballspiels in der 1. Bundesliga belaufen sich auf 36.000 Stadion-Zuschauer (vgl. Brinkmann 2006). Diese großen Menschenmassen, gebündelt durch ein gemeinsames Interesse lassen es sehr aussichtsreich erscheinen, die F.A.N. – Projektziele, wie sie in Kapitel 4.1.1 beschrieben sind, umzusetzen.

5.3 Fazit

Es ist schwer, funktionale Analphabeten innerhalb des Systems aufzufangen, da diese anonym bleiben wollen und sich in ihrem Lebensalltag etliche Hilfsstrukturen aufgebaut haben, um nicht als Schreib- und Schriftunkundig aufzufallen. Aus rechtlichen ebenso wie aus ethischen Gründen ist es bedenklich, einen bundesweiten Test einzuführen, um detaillierte Zahlen zu funktionalen Analphabeten zu erhalten und den Betroffenen ein konkretes Angebot unterbreiten zu können. Daher müssen diese sich selber dazu entschließen, ihre Defizite über den zweiten Bildungsweg auszuräumen und sich über ihre Möglichkeiten erkundigen.

Dass das etwas zu viel verlangt ist, scheint bekannt, denn nicht umsonst werden Projekte wie das vorgestellte F.A.N. vom BMBF finanziert. Projekte, die über Alphabetisierungskurse, telefonische Beratungsmöglichkeiten o.ä. aufklären, sind jedoch immer zeitlich limitiert. Ihre Arbeit wird kurzfristig finanziell gefördert, danach wird erwartet, dass sie sich selber weiter tragen – oder noch besser: dass der Missstand im Anschluss an ihre Laufzeit beseitigt wurde.

Das Problem löst sich jedoch nicht auf, es ist tief im System verwurzelt. Steigende Migrantenzahlen in den Schulen ebenso wie die in PISA festgestellte frühe Selektion und sich verstärkende soziale Ungleichheit

durch das Schulsystem führen weiterhin zu mangelhaft ausgebildeten Schriftsprach- und Grundbildungskompetenzen unter den jungen Erwachsenen. Das führt dazu, dass Schulabgänger als funktionale Analphabeten die Schule verlassen.

Zu bedenken gilt es daher, ob es auch aus volkswirtschaftlichen Gründen nicht kostengünstiger wäre, frühzeitig in benachteiligte junge Menschen zu investieren, um sie zu einem (finanziell) eigenständigen Leben zu befähigen, statt sie aus öffentlichen Mitteln zu unterhalten (vgl. Hiller 1997). Um Risiken sozialer Ausgrenzung und das Entstehen von Randexistenzen zu minimieren bzw. um dem entgegen zu wirken, müssen jedem Möglichkeiten geboten werden, die grundlegendsten, minimalsten Bildungsvoraussetzungen – in diesem Sinne die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und anschlussfähige Grundbildung – in einer „zweiten Chance“ im Erwachsenenalter bzw. nach erfolglosem Schulabgang zu erlernen. In den dazu nötigen Angeboten muss berücksichtigt werden, dass Informationen zu möglichen Lernorten über interessen- und zielgruppenorientierte Ansprache der schulumüden, Bildungsverweigerer und Weiterbildungsängstlichen jungen Erwachsenen erfolgt. Zudem müssen die Bildungsangebote hedonistische und pragmatische Motive ansprechen, die Autonomie der jungen Erwachsenen respektieren und sie an der Ausgestaltung partizipieren lassen. So entsteht – wie in dieser Arbeit beschrieben - eine Motivstruktur, die aussichtsreiche Chancen hat, die jungen Erwachsenen, die Gefahr laufen Randexistenzen unserer Gesellschaft zu werden, einzubinden und sie anschlussfähig zu qualifizieren.

Die ersten Schritte in die richtige Richtung wurden unternommen, nun heißt es Durchhalten. Die VHS muss weiter daran arbeiten, jugendadäquate Angebote zu erstellen – und das BMBF muss weiterhin in Projekte wie F.A.N. investieren.

6 Literaturverzeichnis

Artelt, C./ Stanat, P./ Schneider, W./ Schiefele, U.: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 69 – 137

Artelt, C./ Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U. / Schneider, W./ Schümer, G./ Stanat, P./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.). PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2001

Barthenheier, Günter: Zur Notwendigkeit von Öffentlichkeitsarbeit. In: Haedrich, Günther (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit. Dialog zwischen Institutionen und Gesellschaft. Berlin 1982, S. 15- 26

Beck, Ulrich: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 35 – 74

Becker, Jochen: Marketing-Konzeption. Grundlagen des strategischen und operativen Marketing-Managements. München 2002

Beer, Doris / Wagner, Alexandra: Keine Aussichten, kein Interesse, keine Zeit? Weiterbildung von an- und ungelernten Beschäftigten im Betrieb. In: Institut Arbeit und Technik: Jahrbuch 1996/97. Gelsenkirchen, S. 70-87

Brinkmann, Andreas: Wie die Alphabetisierung an den Ball kommt. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 61/ 2006, S. 24 – 27

Brinkmann, Andreas/ Häder, Ralf: F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk. Ein wichtiges und richtiges Zusammenspiel. In: Knabe, Ferdinande: Bewährte und Neuen Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Frankfurt a.M. 2005, S. 66 – 69

Brüning, Gerhild: Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2001

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: ipos – Studie: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. November/ Dezember 2002

Buschmeyer, Hermann: Zielgruppenarbeit. In: Schmitz, Enno/ Tietgens, Hans: (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Band II. Stuttgart, 1984, S. 489 – 492

Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation: Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen 1997, S. 117 – 139

Döbert, Marion: Netz. Netzer. Netzwerk. Das Projekt F.A.N. als Beispiel für gelungenes Networking in der Alphabetisierung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 64/ 2007, S. 23 – 25

Döbert, Marion/ Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, 2000

Döbert-Nauert, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hrsg.: -Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn und Frankfurt a.M. 1985

Drecol, Frank: Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, Psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecol, Frank/ Müller, Ulrich (Hrsg): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M. 1981, S. 29 – 40

Egloff, Birte: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“ : eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“ / Birte Egloff. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. – Frankfurt /M. : DIE, 1997

Eisele, Hans: Warum Schnellschüsse ins Leere gehen. In: Kalt, Gero (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. Frankfurt a.M. 1994, S. 41 – 46

Engel, Monika/ Multmeier, Elvira/ Wohlfart, Ursula: Eine starke Orientierung der Weiterbildung auf junge Erwachsene – Warum ist sie notwendig? In: Engel, Monika/ Wohlfart, Ursula: Die nächste Generation. Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Band I, Bielefeld 2001, S. 13 – 19

Engelkenmeier, Ute: Strategische Öffentlichkeitsarbeit am Beispiel der Universitätsbibliothek Dortmund. Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2004 (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 124) Online: http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h124/#_Toc64884228 [Stand: 20.6.2007]

Ernst Klett Sprachen GmbH: ...zugehört...Geschichten vom Telefon. Stuttgart 2006

Fiebig, Christian/Ragg, Martin/Lübs, Bettina in Zusammenarbeit mit Claßen, Gabriele: Ergebnisse der LuTA-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. APOLL, Bonn 2003 URL: <http://www.zweite-chance-online.de/zco/alphabetisierung/studien.html> [Stand 14.6.2007]

Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U.: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn, Frankfurt/M. 1986

Füssenich, Iris: Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und Außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Stuttgart 1995, S. 129 – 149

Füssenich, Iris: PISA – Konsequenzen für die Alphabetisierung oder: warum Deutschland einen nationalen “Education for ALL” – Plan braucht. In: Alfa – Forum 51/2002, S. 6 – 7

Gläss, Bernhard: Alphabetisierung in Industriestaaten. Europäische Probleme beim Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Hrsg: Deutsche Unesco Kommission. Bonn, 1990 2., erw. u. überarb. Aufl.

Hubertus, Peter: Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen 1991

Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. CH-Lengwil: Libelle, 1995, S. 250 – 262

Hubertus, Peter: Funktionaler Analphabetismus – individuelles Problem, gesellschaftliche Herausforderung, Gegenstrategien. In: Dokumentation zur Tagung: "Funktionaler Analphabetismus als individuelles Problem und gesellschaftliche Herausforderung". Salzburg, April 2002, S. 5 - 12

Huck, Gerhard [Übers.]: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt am Main, 1994

Jelich, Franz-Josef: Jugend und Weiterbildung – eine Sekundäranalyse statistischer Daten im Hinblick auf Weiterbildungsbeteiligung und –verhalten. In: Engel, Monika/ Wohlfart, Ursula: Die nächste Generation. Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Band I, Bielefeld 2001, S. 81 – 101

Jugendgerichtsgesetz – JGG In der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 1974 (BGBl. I, S.3427), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes zur Bekämpfung von Sexualdelikten und anderen gefährlichen Straftaten vom 26. Januar 1998 (BGBl. I, S.160)

Kiper, Hanna/ Kattmann, Ulrich: Basiskompetenzen im Vergleich – Übersicht über Ergebnisse der PISA – Studie 2000. In: Moschner,

Barbara/ Kiper, Hanna/ Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler 2003, S. 15 – 37

Klemm, Klaus: Die Befunde der PISA – Studie und die Zukunft der Weiterbildung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 27. Jahrgang 4/2004, , S. 18 – 24

Klieme, E./ Neubrand, M./ Lüdtke, O.: Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 139 – 190

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-geschützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. 2006

Lehmann, Rainer H./ Peek, Rainer: Wie gut können Deutsche lesen und rechnen? In: UNIVERSITAS. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft. 51. Jahrgang 1996, Band 2, S. 975 – 989

Lösel, Jörg: F.A.N. – Das Kreuz mit der Schrift. Ein Projekt zur Alphabetisierung. In: Knabe, Ferdinande: Bewährte und Neuen Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Frankfurt a.M. 2005, S. 64 – 65

Meinel, Hans: Vorwort zu: Gläss, Bernhard: Alphabetisierung in Industriestaaten. Europäische Probleme beim Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Hrsg.: Deutsche Unesco Kommission. Bonn, 1990, S. 62., erw. u. überarb. Aufl.

Moschner, Barbara/ Kiper, Hanna/ Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler, 2003

Münchmeier, Richard: Nie war sie so wertvoll wie heute – Bildung und Weiterbildung im Blickwinkel der jungen Generation. In: Engel, Monika/ Wohlfart, Ursula: Die nächste Generation. Junge Erwachsene als

Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Band I, Bielefeld 2001, S. 67 – 78

Oerter, Rolf/ Dreher, Eva: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrigierte Auflage, Weinheim 1998, S. 310 – 330

Peek, Rainer: Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur >International Adult Literacy Survey<. In: Alfa-Rundbrief 32/ 1996, S. 28 – 30

Pehl, Klaus: Alterstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung. Februar 2006
Online: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/pehl05_05.pdf

Pehl, Klaus/ Reichart, Elisabeth/ Zabal, Anouk: Volkshochschul – Statistik. 44. Folge, Arbeitsjahr 2005, DIE Online:<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Portal zweite Chance online: Alphabetisierung an deutschen Volkshochschulen – Fragen und Antworten. Januar 2007
Online: <http://www.zweite-chance-online.de/zco/presse/materialien.html>

Preißer, Rüdiger: Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 27. Jahrgang 4/2004, Duisburg 2004, S. 26 – 33

Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Beseitigung oder massive Reduktion des Analphabetismus. Bericht der Bundesrepublik Deutschland für die 42. Internationale Erziehungskonferenz – September 1990. Stand November 1989. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Schiersmann, Christiane: Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen, 1994, S. 501 – 509

Schiersmann, Christiane: Zielgruppenorientierung. Ein aktuelles Leitprinzip der Erwachsenenbildung? PÄD EXTRA, 1/1995, S. 21 - 25

Schiersmann, Christiane: Zielgruppen. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbronn/ OBB. 2001, S. 344 – 347

Sozialgesetzbuch: Achtes Buch - (SGB VIII): Kinder- und Jugendhilfe. Vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S.1163), in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. März 1996 (BGBl. I S.477), zuletzt geändert am 29. Mai 1998 durch das zweite Gesetz zur Änderung des Elften Buches Sozialgesetzbuch (SGB XI) und anderer Gesetze (BGBl. I S.1188)

Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Schulische und Außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Stuttgart 1995

Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1994 – 2003. Dokumentation Nr. 174, Mai 2005

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Schuljahr 2004/05. Fachserie 11/ Reihe 1. Wiesbaden 2005

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2006 Online: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur_vollanzeige.csp&ID=1019108

Tröster, Monika: Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen. In: DIE-Fakten. Bonn 2005a

Tully, Claus J.: Jugend und junge Erwachsene – Zu den Räumen, die Bildung Jugendlichen eröffnet. In: Engel, Monika/ Wohlfart, Ursula: Die nächste Generation. Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Band I, Bielefeld 2001, S. 42 – 66

UNESCO (1962): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris: Unesco

UNESCO: Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006. Summary. Deutsche Kurzfassung Online:
<http://www.unesco.de/efareport.html>

Internetadressen:

URL: http://www.destatis.de/datenreport/d_datend.htm

URL: <http://www.frankfurt-main.ihk.de/berufsbildung/marktplatz/schulabgaenger/index.html> [Stand: 9.7.2007]

URL: <http://www.alphabetisierung.de/projekte/fan/fan-sehserie/begleithefte.html> [Stand: 9.7.2007]

URL: <http://www.alphabetisierung.de/projekte/fan/fan-sehserie.html> [Stand: 9.7.2007]

URL: <http://www.litcam.de/litcam/de/index.php> [Stand: 29.05.2007]

URL: <http://www.alphabetisierung.de>

URL: <http://www.unesco.de>

URL: <http://www.unesco.de/efareport.html> [Stand: 12.2.2007]

URL: <http://www.zweite-chance-online.de/zco/aktuell/news/aktuelle-meldung/artikel/1/das-projekt.html> [Stand: 11.7.2007]

URL: <http://www.litcam.de/litcam/de/index.php> [Stand: 3.7.2007]

URL: http://www.aventis-foundation.org/_de/tenyears/portrait/index.html
[Stand: 12.7.2007]

URL: <http://www.eintracht-fussballschule.de/schule/aktuelles/124/> [Stand:
12.7.2007]

7 Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------|---|----|
| Abb. 1: | Schreibproben von funktionalen Analphabeten (aus: Presse-Info auf www.alphabetisierung.de) | 5 |
| Abb. 2: | Leseverständnis bei Prosatexten und schematischen Darstellungen (aus: Döbert/Hubertus 2000, S. 31)..... | 18 |
| Abb. 3: | Kurse für besondere Adressatengruppen 2005 (aus: Alphabetisierung an deutschen Volkshochschulen – Fragen und Antworten) | 20 |
| Abb. 4: | Entwicklung der Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangebote an Volkshochschulen ab 1991 mit neuen Ländern (aus: Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen, Oktober 2005a)... | 21 |
| Abb. 5: | Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elterhaus, Schule und Erwachsenenalter (aus: Döbert/Hubertus, 2000; S. 52) | 25 |
| Abb. 6: | Definitionen von Jugend-/Erwachsenenalter | 27 |
| Abb. 7: | Prozentuale Verteilung der Schüler auf die Kompetenzstufen der mathematischen Grundbildung in Deutschland (Artelt et al., 2001; S. 23)..... | 31 |
| Abb. 8: | Absolventen/Abgänger der allgemein bildenden Schulen 1994 bis 2003 (aus: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz 2005, S. XV) | 35 |
| Abb. 9: | Schulabschlüsse (aus: Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 12) | 37 |
| Abb. 10: | Berufsbildungen (aus: Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 13) | 37 |
| Abb. 11: | Berufsstatus (aus: Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 13) | 38 |
| Abb. 12: | Alter der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen in Volkshochschulen (aus Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 9) | 39 |

| | |
|---|----|
| Abb. 13: Belegungsanteile in sechs Altersgruppen – Volkshochschulkurse 1978-2003 (aus: Pehl 2006, S. 7)..... | 40 |
| Abb. 14: Wie haben die Teilnehmer vom Alphabetisierungskurs erfahren (aus: persönliche Korrespondenz A. Schladebach)..... | 44 |
| Abb. 15: Beispiele für verschiedene Adressaten und verschiedene regionale Ebenen von Öffentlichkeitsarbeit (aus: Döbert/Hubertus 2000, S. 115)..... | 45 |
| Abb. 16: Altersstruktur der VHS-Teilnehmer (aus: Volkshochschulstatistik 2005) | 51 |
| Abb. 17: Altersverteilung bei Kursbelegungen (aus: Volkshochschulstatistik 2005) | 52 |
| Abb. 18: Alphabetisierung und Elementarbildung an Volkshochschulen 2004 – Dichten pro Einwohner (aus: Tröster 2005a, S.3)..... | 53 |

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde.

Remscheid, 26.07.2007

Anhang mit Email-Korrespondenz

Von: Sophie [mailto:sophiesebastian@web.de]

Gesendet: Freitag, 15. Juni 2007 17:58

An: 'a.schladebach@vhs-hamburg.de'

Betreff: Recherchen bezüglich des F.A.N.-Projektes für meine Diplomarbeit

Guten Tag Frau Schladebach,

mein Name ist Sophie Sebastian. Ich studiere in Münster Diplom Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und war ehrenamtlich tätig sowohl beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung als auch direkt im F.A.N.- Projekt. Derzeit schreibe ich an meiner Diplomarbeit mit dem Titel „Ansprache junger erwachsener Analphabeten durch zielgruppenorientierte Öffentlichkeitsarbeit“.

In meiner Arbeit schreibe ich auch über das F.A.N.-Projekt. Bei Nachfragen zu Rückmeldungen über F.A.N. – Aktionen bei den Projektleitern Ralf Häder und Andreas Brinkmann, wurden Sie mir als Ansprechpartnerin genannt. Ralf Häder schrieb in seiner Antwortmail, dass ihm von einigen Kooperationspartnern von einem merkbaren Anstieg an Interessenten berichtet wurde. Am Alfa-Telefon konnte ebenso ein zeitlich befristeter Anstieg von Anrufen nach durchgeführten Aktionen des Projektes festgestellt werden. Mich würde interessieren, ob bei einem Anstieg der Interessenten für Lese- und Schreibkurse für Erwachsene sich eventuell auch die Altersstruktur verändert hat. Zudem wäre ich erfreut, Eindrücke und Bewertungen des Projektes und seiner Aktionen von Ihnen, Kursleitern und Kursteilnehmern bzw. Betroffenen zu erfahren. Wenn Sie mir darüber Auskunft geben könnten, wäre ich sehr dankbar!

Mit freundlichen Grüßen,
Sophie Sebastian

Von: A.Schladebach@vhs-hamburg.de [mailto:A.Schladebach@vhs-hamburg.de]

Gesendet: Dienstag, 19. Juni 2007 10:04

An: sophiesebastian@web.de

Betreff: AW: Recherchen bezüglich des F.A.N.-Projektes für meine Diplomarbeit

Liebe Frau Sebastian, leider ist bei uns noch niemand aufgetaucht, der/die durch die FAN-Werbung auf uns aufmerksam geworden ist. Wir fragen das immer ab bei der Beratung. Ich hänge Ihnen mal einen Artikel mit der Auswertung einer TN-Befragung an. Am 28. trifft sich unser a-Team (Öffentlichkeitsarbeit von TN für TN) wieder, dann werde ich die fragen, ob ich Ihnen die Telefonnummern weitergeben kann, dann können sie die fragen. Die meisten waren bei den Stadionaktionen dabei.

Mit freundlichen Grüßen
Almut Schladebach

VHS-Zentrum für Grundbildung und Drittmittelprojekte
Billstedter Hauptstr. 69 a, 22111 Hamburg

Tel.: 040/73 61 71-24, Fax : 040/73 61 71-40

E-Mail: a.schladebach@vhs-hamburg.de

Das komplette Angebot, inkl. freier Plätze, täglich aktualisiert unter: www.vhs-hamburg.de

Den VHS-Newsletter können Sie bestellen unter www.vhs-hamburg.de/newsletter

Informationen zum Thema Alphabetisierung : www.alphabetisierung.de Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung ; www.zweite-chance-online.de ; Online Lernportal: www.ich-will.de

Anhang zur Email:

Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen!

Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule

Einführung

Fragebögen oder Formulare auszufüllen ist für viele Menschen ein rotes Tuch, besonders aber für Menschen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben. Es wird dann gerne die Ausrede der vergessenen Brille oder der verstauchten Hand verwendet.

An der Hamburger Volkshochschule gibt es seit 1980 Alphabetisierungskurse. Das Angebot richtet sich in erster Linie an lernungewohnte deutschsprachige Erwachsene, die nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben können. Im Grundbildungszentrum arbeiten in diesem Bereich drei hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterinnen (2,6 Stellen) und ca. 20 freiberufliche KursleiterInnen.

Es werden pro Semester ca. 45 Grundbildungskurse an verschiedenen Orten Hamburgs angeboten: 37 Lese- und Schreibkurse auf 5 unterschiedlichen Lernstufen, davon 3 Kurse für absolute Analphabeten, zwei Rechenkurse und drei Englischkurse. Bei den ca. 310 Teilnehmenden/Semester ist der Anteil von Männern und Frauen ungefähr gleich. Den Hauptschulabschluss haben rund 20%, etwas weniger haben ein Abgangszeugnis der Hauptschule, und 60% besuchten die Sonderschule.

Ein Einstieg in die Kurse ist jederzeit nach einem persönlichen Beratungsgespräch möglich. In Grundbildungskursen sind jeweils sechs bis neun Teilnehmende. Die Kurse finden in der Regel zweimal wöchentlich mit je 1 ½ Stunden statt, wobei ein Semester 26 Veranstaltungen umfasst. Die Kurse werden semesterübergreifend fortgeführt, so dass die Teilnehmenden sich je nach Bedarf immer wieder anmelden können. Die durchschnittliche Verweildauer beträgt drei Jahre.

Will nun eine Einrichtung der Erwachsenenbildung eine Rückmeldung zum Unterricht und statistische Daten über ihre Teilnehmenden, dann werden die Kursteilnehmer am Schluss eines Kurses gebeten Fragebögen auszufüllen. Oftmals schreiben auch die Kriterien für ein Qualitätssiegel solche Befragungen vor. Alle Programmbereiche der Hamburger Volkshochschule haben einen spezifischen Fragebogen erstellt und das Grundbildungszentrum war ebenfalls dazu aufgefordert.

Befragung von Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen

Was also tun, wenn man Menschen befragen möchte, die sich kaum schriftlich äußern mögen? Ein bestehender Bogen konnte nicht übernommen werden, da die

Fragestellungen viel zu schwierig zu lesen und zu verstehen waren. Im Grundbildungszentrum wurde ein neuer Fragebogen entworfen, der weniger umfangreich und einfacher zu verstehen ist. Der neue Fragebogen umfasst vier Seiten, davon sind drei Seiten Fragen im Multiple-choice-Verfahren zum Ankreuzen, und die vierte Seite bietet darüber hinaus die Möglichkeit, sich schriftlich zu äußern.

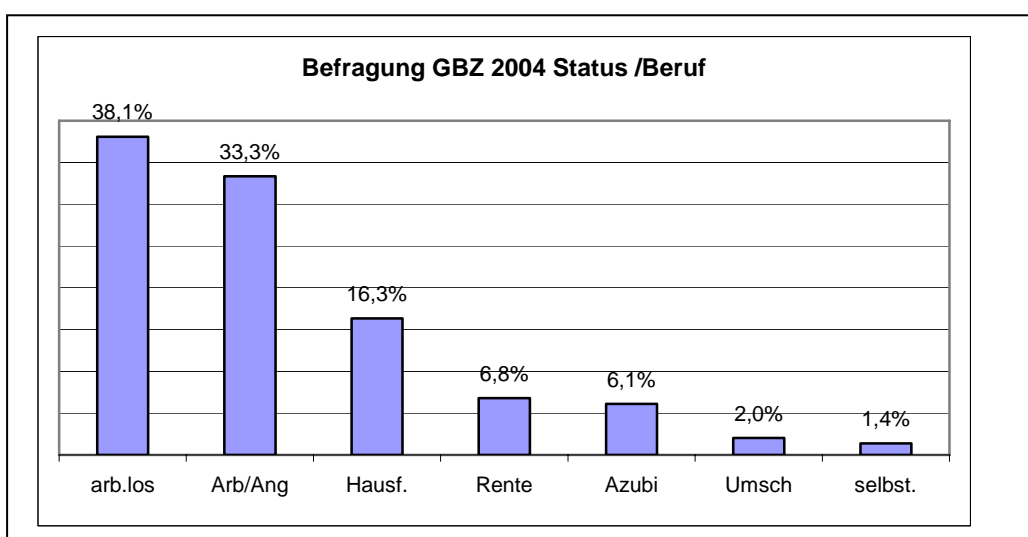
Im Folgenden werden die Ergebnisse unserer Befragung zusammenfassend dargestellt:

• Umfang und Rücklauf

Es haben 147 von 300 TN aus allen 32 Lese- und Schreibkursen an der Befragung teilgenommen. Die geringe Teilnahme erklärt sich daraus, dass gegen Ende des Herbstsemesters die Teilnehmerzahlen oft sehr gering sind, was z.T. durch Krankheit und Vorbereitungen auf das Weihnachtsfest bedingt ist.

• Berufstätigkeit

Der größte Teil der Befragten ist ohne Arbeit (38,1%), der zweitgrößte Teil der Befragten steht in einem Beschäftigungsverhältnis (33,3%).



• Alter

Die größte Gruppe sind die 40-49 jährigen mit 33,3%, weitere je 20% gehören zur Gruppe der 20-29 und der 30-39Jährigen. Einen nicht unerheblichen Anteil machen mit 8,2% Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren aus, denselben Anteil nimmt die Altersgruppe 50-59 Jahre ein. Immerhin 5,4% sind 60 Jahre und älter.

• Durch wen/was zum Kurs gekommen

Die meisten Teilnehmenden (fast 30%) kommen durch die Anregung von Freunden und Bekannten in die Kurse, 12% finden uns über das Programmheft, fast 11% werden durch die Fernsehspots des Bundesverbandes Alphabetisierung/Grundbildung erreicht. Ungefähr 11% werden durch das Arbeitsamt und soziale Beratungsstellen auf das Kursangebot des Grundbildungszentrums aufmerksam gemacht. Weitere ca. 7% finden das Grundbildungszentrum im Internet.

Nutzen des Kurses und Anwendungsgebiete des Gelernten

Zu der Frage, was der Kurs an Selbstbewusstsein, persönlichen Fähigkeiten, Wissen, sowie für den Alltag gebracht hat, waren ca. 50% der Meinung, dass ihnen der Kurs in diesen Bereichen sehr viel bis viel gebracht hat. Für den Beruf hat der Kurs immerhin noch rund 25% Positives. Gut 64% nutzen das Gelernte im Alltag, 30% im Beruf.

Aus dem Fragebogen:

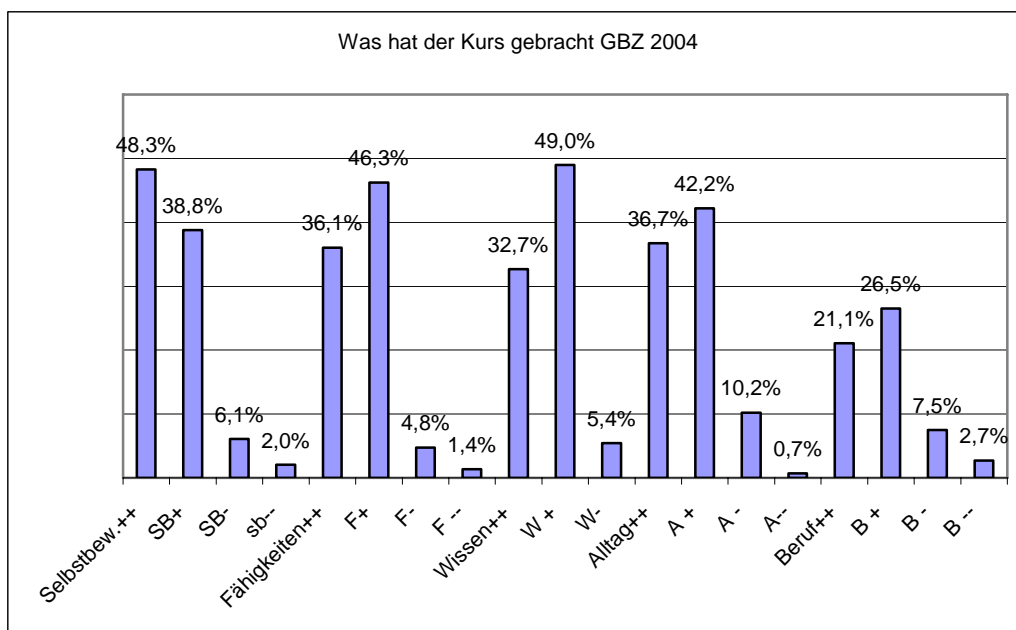
5. Was hat Ihnen der Kurs gebracht?

(Bitte ankreuzen)

| | sehr viel XX | viel + | eher wenig - | gar nichts -- |
|-----------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|------------------|
| Für Ihr Selbstbewusstsein | | | | |
| Für Ihre persönlichen Fähigkeiten | | | | |
| Für Ihr Wissen | | | | |
| Für Ihren Alltag | | | | |
| Für Ihren Beruf | | | | |

6. Haben Sie Gelegenheit, das Gelernte praktisch einzusetzen?

- überwiegend im Alltag
- überwiegend im Beruf
- noch nicht
- weiß ich noch nicht genau

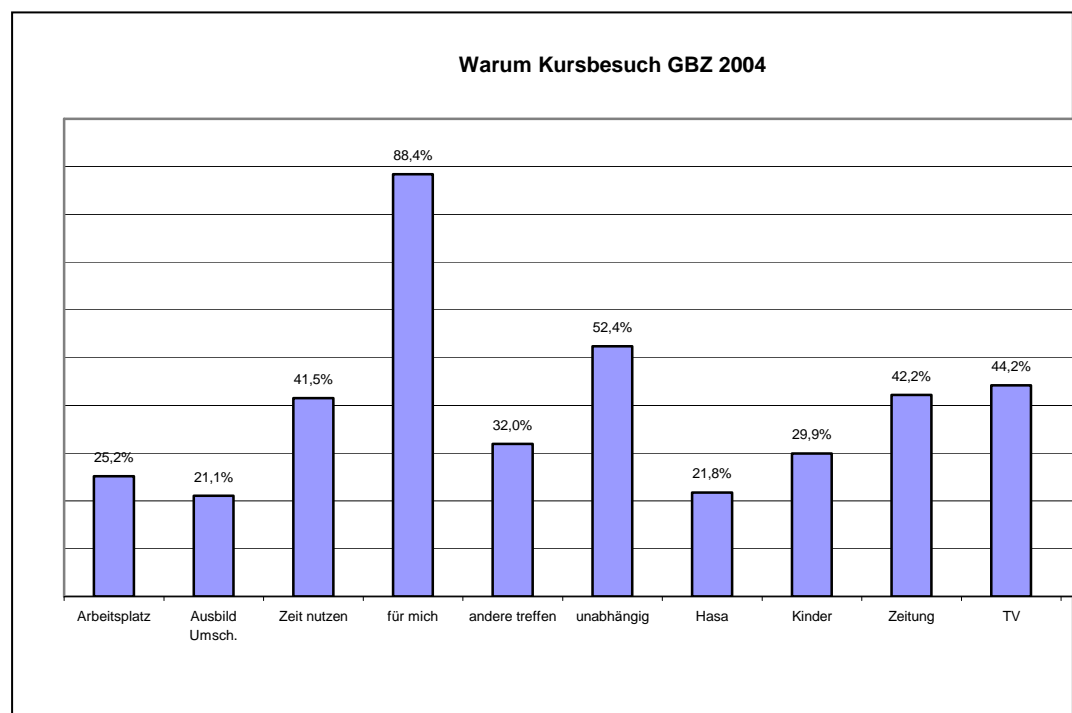


• Gründe für den Kursbesuch

Die große Mehrheit der TN (88,4%) besucht den Kurs, um etwas für sich zu tun, 50% wollen dadurch unabhängig werden, lediglich 7% fühlen sich vom Arbeitsamt geschickt. Aus dem Fragebogen:

7. Warum besuchen Sie diesen Kurs? (Mehrfachantworten sind möglich)

- Ich will meinen Arbeitsplatz sichern
- Ich will eine Ausbildung/Umschulung machen
- Ich möchte meine Zeit sinnvoll nutzen
- ich möchte etwas für mich tun
- ich möchte andere Menschen treffen
- ich möchte unabhängig werden
- Ich möchte den Hauptschulabschluss machen
- Ich möchte meinen Kindern helfen können
- Ich will Zeitungen lesen können
- Ich möchte im Fernsehen alles lesen und verstehen können
- Das Arbeitsamt/Sozialamt hat mich aufgefordert
- Aus anderen Gründen, nämlich:



• Einstufung

Die Einstufungsberatung war für 56,5% ermutigend und informativ, die Einstufung in den Kurs fanden 85,7% in Ordnung.

• Dauer, Tageszeit, Kursleitung, Ort

Die Dauer des Kurses wird von 50% für zu kurz eingeschätzt, mit der Tageszeit sind über 90% zufrieden, ebenso sind fast alle Teilnehmenden mit ihrer Kursleitung zufrieden (93,2%) und auch mit dem „Drumherum“ der Kurse.

• Ergänzende Anmerkungen der Teilnehmenden

Ergänzend zu den Multiple-choice-Fragen hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich anhand offen angelegter Fragen einzubringen. Die folgende Auswahl von Äußerungen der Kursteilnehmenden zu den offenen Fragen gibt Einblicke in die Erfahrungen der Teilnehmenden.

Aus dem Fragebogen:

10. Was hat sich durch den Kursbesuch bei Ihnen geändert?

11. Was hat Ihnen besonders gut gefallen?

12. Was hat Sie besonders gestört?

13. Was sollte verbessert werden?

Besonders viele Äußerungen fanden sich unter „Was hat Ihnen besonders gut gefallen?“ und hier eine Auswahl:

- Ich bin sicherer beim Schreiben geworden und kann mich auch selbst korrigieren. Ich denke jetzt mehr darüber nach, ob es richtig ist.
- Früher keine Anträge ausgefüllt (jetzt ja)
- Ich lese aufmerksamer. Einige typische Fehler sind mir bewusst geworden.
- Blockaden beim Schreiben werden kleiner.
- Ich bin selbständiger geworden.
- Ich kann alleine was unternehmen, Besuche machen, einige behördliche Angelegenheiten erledigen.
- Mein ganzes Leben hat sich dadurch verändert
- Man kommt raus: Abwechslung, gemeinsam lernen: zu Hause einsam, keine Angst/Schweißausbrüche bei Formularen

Die Fragen „Was hat Sie besonders gestört? Was sollte verbessert werden?“ wurden nur vereinzelt beantwortet. Hier gab es nur Wünsche in Richtung von mehr Unterricht sowohl wöchentlich als auch eine Verlängerung der Semesterzeit.

Durchführung und Planung für die Zukunft

Die Kursleiterinnen berichteten, dass die Teilnehmenden z.T. erhebliche Schwierigkeiten beim Ausfüllen der Fragebögen hatten, besonders in den unteren Niveaustufen. Einige Teilnehmende haben einfach bei ihrem Nachbarn abgeschrieben. Der Zeitpunkt der Befragung (kurz vor Weihnachten) war ebenfalls unglücklich gewählt, die Zahl der ausgefüllten Bögen macht dies deutlich. Die Teilnehmenden sind oft krank im Winter oder nehmen an Weihnachtsfeiern teil.

Einige Fragen sollten präzisiert werden, z.B. unter „Dauer des Kurses“ kann man Gesamtdauer des Kurses oder Dauer des Kurstermins verstehen. Auch die Formulierung „Was hat Ihnen der Kurs gebracht?“ war in Bezug auf den Beruf missverständlich, sollte es heißen „im Beruf“ oder „um einen Beruf zu bekommen“? Beide Aspekte sind interessant und könnten in einen neuen Fragebogen aufgenommen werden.

Eine solche Befragung kann auf keinen Fall in jedem Semester stattfinden. Der Aufwand ist gemessen am Ergebnis zu groß. Viele Informationen können auch aus den Erstberatungsbögen entnommen werden, wie zum Beispiel die Personendaten. Sinnvoller ist es, den Kursleiterinnen verschiedene Formen der Evaluation zur Verfügung zu stellen, die inhaltlich auf die Kursarbeit bezogen sind, bzw. den Lernerfolg des Einzelnen in den Mittelpunkt stellen. Hieran wurde im Rahmen des Leonardo-Projektes CEPPAC gearbeitet (s. den Evaluationsbogen im Anhang).

Insgesamt kann man aber sagen, dass es sich gelohnt hat, den Fragebogen zu erstellen und auszuwerten. So sind die Ergebnisse beispielsweise gut für die Öffentlichkeitsarbeit zu verwenden. Besonders bemerkenswert ist die Aussage, dass nur ein geringer Prozentsatz der Kursteilnehmenden auf „Druck“ des Arbeitsamtes kommt. Die große Mehrheit besucht einen Kurs, um etwas für sich selbst zu tun.