



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Philosophische Fakultät
Institut für Pädagogik und Philosophie
Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Magisterarbeit

Funktionaler Analphabetismus bei Erwachsenen
deutscher Muttersprache:
Eine qualitative Untersuchung der integrativen Implikationen
von Alphabetisierungskursen

vorgelegt von:

Susanne Kley (Kontakt: kley@ph-weingarten.de)

1. Hauptfach: Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung
 1. Nebenfach: Interkulturelle Kommunikation
 2. Nebenfach: Sozial- und Wirtschaftsgeographie

Betreuer: Dr. habil. E. Meilhammer (*Friedrich-Schiller-Universität Jena*) und Prof. Dr. H. Wagner (*Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden*)

Band I

(Band II enthält alle Anlagen)

Sprache macht Vieles möglich.

Vorwort

Lange galt mein Interesse und meine Leidenschaft den ethnischen Minderheiten und indigenen Völkern sowie der Frage, wie Bildung ihren `Kampf` unterstützen kann. Zu Beginn meines Auslandssemesters fragte mich ein Freund, der Berber aus dem marokkanischen Atlasgebirge ist, ob es auch in Deutschland Minderheiten gäbe, die wenig Zugang zu Bildung haben. Im Ergebnis der Auseinandersetzung mit dieser Frage beschloss ich, mich in meiner Magisterarbeit mit einer sozial benachteiligten Gruppe in Deutschland zu beschäftigen, der der Zugang zu Bildung verwehrt bzw. schwer zu erschließen ist: den erwachsenen funktional analphabetischen Menschen deutscher Muttersprache.

Auch wenn ich nur die Realphabetisierungskurse untersucht habe, so hoffe ich, dass die Ergebnisse diesen Menschen direkt und indirekt zugute kommen. Aus dem Grund widme ich ihnen meine Magisterarbeit.

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
TABELLENVERZEICHNIS	V
1. EINLEITUNG	1
1.1 RELEVANZ DER THEMATIK	1
1.2 ZIELSETZUNG UND METHODISCHE VORGEHENSWEISE	2
1.3 FORSCHUNGSSTAND	4
2. ERWACHSENENANALPHABETISMUS UND -REALPHABETISIERUNG ..	6
2.1 BEGRIFFLICHKEITEN	6
2.2 GESCHICHTE DER ERWACHSENENREALPHABETISIERUNG IN DEUTSCHLAND	11
2.3 ERWACHSENENREALPHABETISIERUNG IN DEUTSCHLAND	22
2.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen	22
2.3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen	22
2.3.3 Finanzielle Rahmenbedingungen	24
2.3.4 Kursbezogene Rahmenbedingungen	24
2.3.5 Teilnehmerbezogene Rahmenbedingungen	26
3. INTEGRATIVE ERWACHSENENBILDUNG	28
3.1 ENTSTEHUNGSKONTEXT	28
3.2 INTEGRATIONSDIMENSIONEN	32
4. CHARAKTERISIERUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	35
4.1 ERWACHSENENBILDUNG UND QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	35
4.2 DATENERHEBUNG	37
4.2.1 Interviewvorbereitung	37
4.2.2 Interviewdurchführung	41
4.2.3 Interviewnachbereitung	44
4.3 DATENAUFBEREITUNG	45
4.4 DATENAUSWERTUNGSMETHODE	49
5. DATENAUSWERTUNG	53
5.1 ERGEBNISDARSTELLUNG	53
5.1.1 Personale Integration	54
5.1.1.1 Lebensweltbezug	54
5.1.1.2 Mitbestimmung der Teilnehmer über die Inhalte	55
5.1.2 Soziale Integration	57
5.1.2.1 Kurszusammenstellung	57
5.1.2.2 Zusammenarbeit der Teilnehmer verschiedener Kurse	59
5.1.2.3 Förderung des Selbstbewusstseins der Teilnehmer	59

5.1.2.4	Förderung der Selbständigkeit der Teilnehmer	60
5.1.2.5	Berufliche Wiedereingliederung	61
5.1.2.6	Soziale Regeln	63
5.1.2.7	Sozialintegrative Alphabetisierung	63
5.1.3	Gerechtigkeits-Integration	65
5.1.4	Sprachliche Integration	66
5.1.5	Inhaltliche Integration	67
5.1.6	Methodisch-didaktische Integration	71
5.1.6.1	Methoden	71
5.1.6.2	Lehr- und Lernmaterial	73
5.1.6.3	Lernen lernen	75
5.1.6.4	Einzel- und Gruppenunterricht	77
5.1.7	Institutionelle Integration	78
5.1.7.1	In der Realphabetisierungsarbeit Beschäftigte	78
5.1.7.2	Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern	82
5.1.7.3	Zusammenarbeit mit anderen Institutionen	83
5.1.7.4	Werbung/ Ansprache	85
5.1.7.5	Teilnehmervermittlung	86
5.1.8	Räumliche Integration	89
5.1.8.1	Räumlichkeiten	89
5.1.8.2	Realphabetisierungskurse in ländlichen Regionen	90
5.1.9	Finanzielle Integration	91
5.1.10	Anpassungs- Integration	94
5.1.11	Zukunftsorientierte Integration	95
5.2	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	96
5.2.1	Personale Integration	96
5.2.2	Soziale Integration	97
5.2.3	Gerechtigkeits-Integration	100
5.2.4	Sprachliche Integration	101
5.2.5	Inhaltliche Integration	101
5.2.6	Methodisch-didaktische Integration	102
5.2.7	Institutionelle Integration	104
5.2.8	Räumliche Integration	108
5.2.9	Finanzielle Integration	108
5.2.10	Anpassungs-Integration	109
5.2.11	Zukunftsorientierte Integration	109
5.3	KRITISCHE BETRACHTUNG	111
6.	RESÜMEE	113
7.	EMPFEHLUNGEN	116
	LITERATURVERZEICHNIS	118

Abkürzungsverzeichnis

AdA	Anmerkung der Autorin
AGI	Adolf-Grimme-Institut des DVV
APOLL	Alfa Portal Literacy Learning
AOB	Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V.
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung, ehem. BMBW
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BR	Bayrischer Rundfunk
BVA	Bundesverband Alphabetisierung e.V.
BVAG	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
CDU	Christlich-Demokratische Union
CSU	Christlich-Soziale Union
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, ehem. PAS
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DVV	Deutscher Volkshochschulverband e.V.
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ebd.	ebenda
EFA	Education for All
EG	Europäische Gemeinschaft, Vorgänger der EU
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
e.V.	eingetragener Verein
Hrsg.	Herausgeber
IALS	International Adult Literacy Survey
IP	Interviewpartner(in) (Sg./ Pl.)
Jh.	Jahrhundert

LuTA	Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten
NDR	Norddeutscher Rundfunk
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
SWF	Südwestfunk
u.a.	unter anderem
UILL	UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen, ehem. UIP
UIP	UNESCO-Institut für Pädagogik
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
WDR	Westdeutscher Rundfunk
z.B.	zum Beispiel

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Auswertungs(unter)kategorien des Suchrasters zur Interviewanalyse	47
-----------	----------------------------------------------------------------------------	----

1. Einleitung

In diesem ersten Kapitel soll dem Leser der Weg zum Gegenstand der Arbeit geebnet werden. Dazu gehört, dass ihm aufgezeigt wird, aus welchen Tatsachen heraus sich die Fragestellung ableitet und wie sie in dieser Arbeit beantwortet werden soll. Die sich daran anschließende Darstellung des aktuellen Forschungsstandes dient der Einordnung dieser Arbeit in den deutschen Forschungskontext.

1.1 Relevanz der Thematik

Der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* (BVAG) vermutet, dass in Deutschland vier Millionen Menschen über unzureichende schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen.¹ Diese schätzungsweise vier Millionen Menschen sollten mündig sein und sind z.B. auch wahlberechtigt.² Bei dieser Zahl sowie in der folgenden Untersuchung handelt es sich ausschließlich um Erwachsene deutscher Muttersprache unter Ausschluss von behinderten Menschen und Migranten. Es sind Menschen, die oft schlechte Schulerfahrungen gemacht haben und deren Schreib- und/ oder Lesekenntnisse per definitionem oft in dem Maße ungenügend sind, dass sie diese nicht funktional nutzen können.

Ende der 1970er Jahre gab es in der Bundesrepublik Deutschland³ einen großen Aufschrei. Einhergehend mit Fortbildungsmaßnahmen, denen v.a. im Zuge der Einführung neuer Technologien der Wegfall von gering qualifizierten Arbeitsplätzen vorausgegangen war, entdeckten Verantwortliche in Bildung und Politik, dass es auch in einem westlichen Industrieland wie der Bundesrepublik Deutschland mit bestehender Schulpflicht⁴ Analphabetismus gab.

¹ DÖBERT/ HUBERTUS 2000:29.

² Das entspricht ca. 6 % „funktionale Analphabeten“ der Gesamtbevölkerung Deutschlands.

³ Offizielle Stellen in der DDR behaupteten, es hätte keinen Analphabetismus gegeben. Dem war nicht so. HUCK schreibt dazu: „Lese- und schreibunkundige Menschen waren – wie bis Ende der 1970er Jahre im Westen – im Berufsleben, in Verbänden und Solidargemeinschaften integriert. Deshalb sind sie dort nicht als besondere Gruppe in Erscheinung getreten.“ (HUCK 1993:25f. zit. nach DÖBERT/ HUBERTUS 2000:28).

⁴ „In Sachsen-Coburg-Gotha wurde 1642, in Württemberg 1649, in Brandenburg 1662, in Preußen 1717 und 1736 die allgemeine Schulpflicht eingeführt.“ (ENGELSING 1973:45 zit. nach DÖBERT/ HUBERTUS 2000:16).

„Die Erwachsenenbildung“ nahm sich der Realphabetisierung als neues Praxisfeld an.⁵ Der Begriff Realphabetisierung ist daraus begründet, dass jeder Mensch in Deutschland aufgrund der bestehenden Schulpflicht bereits die Alphabetisierung durchlaufen hat. Auch wenn sich heute anstelle von Alphabetisierung zunehmend der Begriff Grundbildung durchsetzt, so soll im Folgenden dennoch der Begriff Realphabetisierung verwendet werden.⁶

Weiterbildungseinrichtungen verzeichnen seit dieser Zeit eine Zunahme an Pluralität und Spezialisierung, so auch Anbieter von Realphabetisierungskursen. Dennoch gibt es nach über 25 Jahren Realphabetisierungsarbeit immer noch nur wenige, die Arbeit regelnde Rahmenbedingungen.

Analphabetismus ist nach Meinung von TRÖSTER verbunden mit sozialer Isolation⁷ und persönlicher Diskriminierung.⁸ Viele der funktional analphabetischen Menschen leben zurückgezogen in sogenannten Nischen. Daher ist der Weg in die Kurse für die meisten der Betroffenen überhaupt nicht leicht. Sie haben Angst, sich zu „outen“.

1.2 Zielsetzung und methodische Vorgehensweise

Aus den vorangestellten Darstellungen sollte ersichtlich werden, dass „funktionale Analphabeten“ verstärkt dem Risiko ausgesetzt sind, nicht integriert zu werden. Nur eine in Weg und Ziel integrative Realphabetisierung von Erwachsenen deutscher Muttersprache – im Folgenden als „Integrative Erwachsenenrealphabetisierung“ bezeichnet – kann eine nachhaltige Integration von „funktionalen

⁵ BASTIAN, MANGER und WALDMANN sprechen von der Funktion einer Feuerwehr, die sie (die Erwachsenenbildung, AdA) dabei inne gehabt hat (Vgl. BASTIAN/ MANGER/ WALDMANN 1987:11).

⁶ Grundbildung wie folgt definiert: „Sie dient dem Erwerben von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die eigenständige Gestaltung des Lebens und das aktive Handeln in unserer Gesellschaft notwendig sind. Grundbildungsangebote (...) ermöglichen Erwachsenen aller Altersgruppen einen neuen Lernanfang.“ (Verfügbar über: <http://www.bildung-brandenburg.de/2671.html>).

⁷ BAA DEN benennt einen von ihm im „Alfa-Forum“ (vierteljährlich erscheinende Zeitschrift des BVAG) veröffentlichten Artikels wie folgt: „Die Ausgegrenzten integrieren“ (BAA DEN 2003:8).

⁸ Vgl. TRÖSTER 2001:17.

Analphabeten“ ermöglichen. Daraus ergeben sich u.a. folgende drei Fragestellungen:

1. Wie integriert sind „funktionale Analphabeten“, wenn sie noch keinen Realphabetisierungskurs besucht haben?
2. Wie sind „funktionale Analphabeten“ in Realphabetisierungskursen integriert und wie können Realphabetisierungskurse integrativ wirken (Implikationen)?
3. Wie integriert sind ehemals „funktionale Analphabeten“, wenn sie erfolgreich Realphabetisierungskurse besucht haben bzw. funktional alphabetisiert sind?

Die erste Frage kann dahingehend beantwortet werden, dass „funktionale Analphabeten“ ihre Schwierigkeiten verbergen und sich zurückziehen, dass aber auch das Thema Analphabetismus in der deutschen Gesellschaft immer noch ein Tabuthema ist. Es gibt Untersuchungen zu Realphabetisierungskursen, jedoch – soweit bekannt – nicht hinsichtlich ihrer integrativen Implikationen.

Deshalb hat die vorgelegte Magisterarbeit integrative Implikationen von Realphabetisierungskursen zum Gegenstand. Dabei soll auf folgende Fragestellungen eingegangen werden:

1. Was wird unter Integration verstanden?
2. In was kann Integration erfolgen?
3. Wie können Realphabetisierungs- und Grundbildungskurse in Organisation und Planung sowie Durchführung integrativ wirken?

Um diese Fragen zu beantworten, sollen die an der Realphabetisierungsarbeit beteiligten Personen in sechs verschiedenen Bildungsträgern Sachsens interviewt werden. Dazu zählen sowohl Kursleiter als auch jene pädagogischen Mitarbeiter, die für Organisation und Planung der Kurse zuständig sind. Im Hinblick auf mögliche integrative Implikationen sollen aus der Analyse der Realphabetisierungskurse heraus Empfehlungen für eine „Integrative Erwachsenenrealphabetisierung“ abgeleitet werden.

Damit richtet sich die Arbeit v.a. an in der Alphabetisierung und Grundbildung Beschäftigte, Studierende und Wissenschaftler sowie an dem Thema Interessierte.

1.3 Forschungsstand

Beim Betrachten der Analphabetismus- und Alphabetisierungsforschung in Deutschland fällt auf, dass es seit 1978 nicht viel mehr als ein Dutzend Forschungsprojekte gegeben hat.⁹ DÖBERT (Vorstandsmitglied vom BVAG) kritisiert, dass von 1990 bis 2007 „immer wieder Projekte (zum einen, AdA) rund um die berufliche Bildung und Alphabetisierung (sowie zum anderen, AdA) mit nahezu identischem Ziel und Titel gefördert“¹⁰ wurden. So stand die Realphabetisierung vornehmlich unter dem Aspekt der beruflichen Integration.

Darüber hinaus lässt die Internetpräsenz des BVAG vermuten, dass auch im Rahmen von Studienabschlussarbeiten das Thema leider nur geringe Resonanz findet.¹¹ Wenige verfügbare Diplomarbeiten widmeten sich diesbezüglichen Themen, wobei jedoch nur LACHNIT (2001) auf berufliche Implikationen von Analphabetismus eingeht.¹²

Bei den o.g., meist vom *BMBF* initiierten und finanzierten Forschungsprojekten hatte nahezu keines einzelne Realphabetisierungskurse und deren Organisation und Planung sowie Realisierung zum direkten Gegenstand der Untersuchung. Darauf beruhend lassen sich natürlich auch keine Aussagen über mögliche Integrationsformen und -implikationen von Realphabetisierungskursen ableiten. Eine Ausnahme stellt dabei jedoch das Projekt „PASS alpha“ (2005-2006) dar, welches vom *Sächsischen Kultusministerium* (SMK) in Auftrag gegeben und vom Forschungsinstitut *Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung e.V.* (apfe e.V.) der *Evangelischen Hochschule für Soziale Dienste* (EHS) in Dresden durchgeführt wurde. Ziel des Forschungsprojektes war es, institutionelle und methodisch-didaktische Bedingungen im Namen einer „sozialintegrativen Alphabetisierung“ zu schaffen, die „das Lernen von Menschen in relativ bildungsfernen Lebenssituationen ermöglichen“¹³. Dazu untersuchten die Mitarbeiter von *apfe e.V.* in einem Handlungsforschungsprojekt Kurse

⁹ Nahezu alle diese Projekte wurden vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) durchgeführt.

¹⁰ Verfügbar über: http://www.reticaon.de/news/forschung-fuer-millionen---fachtagung-bundesverband-alphabetisierung_1967.html.

¹¹ Verfügbar über: <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/diplom-und-magisterarbeiten.html>.

¹² Der Titel der Diplomarbeit von Brigitte LACHNIT lautet: „Analphabetismus: Auswirkungen auf berufliche Situation und Grundbildung.“ (Diplomarbeit 2001).

¹³ SCHNEIDER 2007:16.

verschiedenster Träger von Realphabetisierungskursen in Sachsen, führten biographische Interviews mit betroffenen Menschen hinsichtlich ihrer Lebenssituationen durch und entwickelten parallel dazu Ansätze, wie Realphabetisierung sozialintegrativ wirken und dazu noch in Netzwerkarbeit realisiert werden kann.¹⁴ So wurden in dem besagten Forschungsprojekt vornehmlich sozialintegrative sowie methodisch-didaktische Integrationsformen untersucht.

¹⁴ Vgl. SCHNEIDER 2007:16f..

2. Erwachsenenanalphabetismus und -realphabetisierung

Was verbirgt sich hinter den Begriffen „Alphabet“ und „Analphabet“? Dieser Frage und anderer Begrifflichkeiten¹⁵ soll im Folgenden nachgegangen werden. Daran anschließend erfolgt eine chronologische Darstellung der institutionalisierten Realphabetisierung von Erwachsenen deutscher Muttersprache in Deutschland und die der Rahmenbedingungen der heutigen Realphabetisierungsarbeit.

2.1 Begrifflichkeiten

Das deutsche Wort „Alphabet“ geht auf das für die gesamte Buchstabenfolge des griechischen Sprachsystems dienende Substantiv „αλφάβητος“ zurück, dass aus den ersten beiden Buchstaben „άλφα“ (sprich: alpha) und „βῆτα“ (sprich: beta) gebildet ist.¹⁶ Im alltäglichen Sprachgebrauch wird es meist als die festgelegte Reihenfolge von Schriftzeichen einer aus einem lateinischen Schriftsystem bestehenden Sprache verwendet.

Außerdem kann es sich aber auch auf eine Person beziehen. Daraus resultierend sind ein „Analphabet“ oder eine „Analphabetin“ dem Begriff nach des Lesens und Schreibens unkundige Personen.¹⁷ Diese Bezeichnung gilt in der eingedeutschten Form erst seit Anfang des 19. Jahrhundert (Jh.) als nachgewiesen.¹⁸ Sie reduziert jedoch einen Menschen nur auf seine nicht vorhandenen Schreib- und/ oder Lesekenntnisse und kann darüber hinaus zur Stigmatisierung der betreffenden Bevölkerungsgruppe führen. Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit nicht mehr von Analphabeten, sondern von analphabetischen Menschen gesprochen werden.¹⁹

¹⁵ Die im Folgenden verwendeten Begriffe werden in dieser Form in der deutschen wissenschaftlichen Literatur diskutiert.

¹⁶ Vgl. SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:391. KAMPER nennt sie auch „Illiterate“ (KAMPER 2005:626).

¹⁷ Vgl. SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:503.

¹⁸ Vgl. ebd..

¹⁹ Adjektivische Ableitungen wie „analphabet“ und „analphabetisch“ wurden bereits früher verwendet: Erstere seit dem späten 19. Jh., letztere seit Beginn des 20. Jh. (Vgl. SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:503). „Analphabetisch“ war eine „im frühen 20. Jh. zunächst eher positiv wertende Bezeichnung, die das Nichtbeherrschen des Alphabets mit der Bewährung im Leben in Zusammenhang bringt und diese höher schätzt als die trockene Buchgelehrsamkeit, die im Leben oft versage“ (s. Beleg 1924 zit. nach SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:503).

Die Kenntnisse eines jeden analphabetischen Menschen können unterschiedlich sein. Der eine kann mehr Lesen („Semi-Literale“²⁰ oder „Halb-Alphabeten“), ein anderer besser Schreiben. Zudem können sich Interpretation und Verwendung der Begrifflichkeiten von Land zu Land unterscheiden.²¹

In der deutschsprachigen Literatur sind verschiedene Formen und Bezeichnungen des Analphabetismus zu finden: u.a. der totale, der primäre und der sekundäre. Total analphabetische Menschen – nach der UNESCO auch „echte Analphabeten“²² genannt – verfügen über keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse.²³ Dazu zählen nach DÖBERT und HUBERTUS in Deutschland sowohl Menschen,

*„die aufgrund von körperlichen oder anderen Behinderungen keine Schriftsprachkenntnisse erwerben können (als auch, AdA) jene Ausländerinnen und Ausländer (...), die in ihrem Heimatland keine Schule besuchen konnten (und nach Deutschland immigriert sind)“.*²⁴

Aus der Definition ist jedoch nicht ersichtlich, was DÖBERT und HUBERTUS unter „anderen Behinderungen“²⁵ verstehen.

Primär bzw. natürlich analphabetische Menschen hingegen können geringe Kenntnisse besitzen, haben jedoch per definitionem keine Schule besucht.²⁶ So gelten z.B. erwachsene Migranten hier in Deutschland als primär analphabetisch,

²⁰ SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:395. GIESE schreibt über „Semi-Literale“ wie folgt: „Auch sind viele Nischen verschwunden, in denen Analphabeten traditionellerweise ein menschliches, kommunikatives Leben führen konnten: als Landarbeiter in kleinen bäuerlichen Betrieben, als Hilfskräfte bei kleinen Handwerksbetrieben im bekannten Stadtteil. Oftmals war mit der Arbeitsmöglichkeit ein familiärer Bezug gegeben, der (vermittelnd) eine Teilnahme an der gesellschaftlichen (auch schriftlichen) Kommunikation ermöglichte. Solche Möglichkeiten verschwinden zusehends und mit ihnen die letzten Formen des Vorlesens und des stellvertretenden Schreibens, die seit Jahrhunderten es Analphabeten ermöglicht hatten, an der Schriftkultur (als „Semi-Literale“) teilzunehmen.“ (GIESE 1987:264f. zit. nach DÖBERT/ HUBERTUS 2000:18).

²¹ In Frankreich wird z.B. nur zwischen „illettrés“ und „analphabètes“ unterschieden. Erstere sind gleichzusetzen mit den sekundär analphabetischen Menschen, letztere hingegen sind primär oder natürlich analphabetische Menschen (Vgl. GEFFROY/ GRASSET-MOREL 2005:4). In China hingegen steht ein und derselbe Begriff – 文盲 (sprich: wen mang) – sowohl für den „Analphabeten“ als auch „Analphabetismus“. Er besteht aus zwei Wörtern: 文 bedeutet im Allgemeinen etwas Geschriebenes, Schrift, Text; 盲 hingegen steht für blind oder Blindheit. Alphabetisierung wird als etwas den Analphabetismus Wegkehrendes bezeichnet.

²² SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:395.

²³ Vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000:20.

²⁴ Ebd..

²⁵ Ebd..

²⁶ Vgl. LINDE 2001:6.

auch wenn sie in ihrer Muttersprache, die nicht aus einem lateinischen Schriftsystem besteht, „alphabetisiert“ sind.²⁷ Diese Form des Analphabetismus ist vor allem in Ländern vorherrschend, in denen keine Schulpflicht besteht oder deren Einhaltung nur unzureichend kontrolliert werden kann.

Die Aufstellung des Begriffes sekundärer Analphabetismus ist eine Reaktion darauf, dass auch in Ländern mit existierender Schulpflicht durchaus Menschen analphabetisch sein können. Er trifft auf jene zu, die zwar die Schule besucht haben, deren Schriftspracherwerb jedoch nur rudimentär erfolgte.²⁸ Nach mangelnder Anwendung bzw. Übung wurde diese nach dem Schulbesuch größtenteils „verlernt“.²⁹ Damit ist der sekundäre Analphabetismus die in westlichen Industrieländern am häufigsten auftretende Erscheinungsform des „funktionalen Analphabetismus“³⁰. Der Begriff einer „functionally literate“³¹ Person wurde erstmals 1956 von GRAY erwähnt:

„A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture and group.“³²

Dabei wird weder ausgesagt, über welches Wissen und Fähigkeiten in welchem Grad der Einzelne verfügen soll, noch, was unter „normally assumed“³³ verstanden wird. Diese Definition wurde von der UNESCO 1969 aufgegriffen und u.a. aus den o.g. Gründen nach zehn Jahren (1979) wie folgt verändert:

²⁷ FELDMIEIER schreibt hierzu, dass sich in der Literatur der Begriff der „Umalphabetisierung durchgesetzt hat“, womit „die Einführung in das für die Teilnehmer neue, lateinische Schriftsystem verstanden“ wird (FELDMIEIER 2004:108). Die Teilnehmer wurden bereits in einem dem lateinischen nicht identischen Schriftsystem alphabetisiert und gelten daher nicht als (primäre) Analphabeten (FELDMIEIER 2004:107).

²⁸ Vgl. HUBERTUS 1995:251.

²⁹ Vgl. ebd..

³⁰ Vgl. ebd.. Das englische „literacy“ kann nicht als „Alphabetisierung“ übersetzt werden. Es handelt sich dabei um die Lese- und Schreibfähigkeit eines Menschen.

³¹ GRAY 1956:19 zit. nach DRECOLL 1981:40.

³² Ebd.. KAMPER schreibt zur Entstehung des Begriffes: „Während des zweiten Weltkrieges fiel es in den USA und Großbritannien im Zuge der Rekrutierung einer großen Zahl von Wehrpflichtigen und der Verwendung moderner und damit komplizierter Waffen zum ersten Mal unangenehm auf, daß auch Angehörige der `einheimischen` Bevölkerung trotz Absolvierung der Schulpflicht nicht genügend lesen und schreiben konnten. Das führte teilweise dazu, daß körperlich gesunde Männer für untauglich erklärt wurden, teilweise aber auch dazu, daß sie zu Adressaten militärinterner EB (Erwachsenenbildung, AdA) wurden. Auf diesen Kontext wird die früheste Verwendung des Begriffes der funktionalen Literarität (oder des funktionalen Analphabetismus, AdA) zurückgeführt“ (KAMPER 2005:629).

³³ Ebd..

„A person is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to use reading and writing and calculation for his own and the community's development.“³⁴

Auch wenn in dieser Definition noch keine Aussage darüber getroffen, wann jemand „functional literate“ ist, so wird doch sowohl der individuelle als auch der gesellschaftliche Aspekt von „literacy“ deutlicher. Zudem wird jedoch der Begriff „functionally illiterate“ verwendet, der zwar den „Tatbestand ihrer (der „functional literacy“, AdA) Unterschreitung“³⁵ meint, jedoch paradox ist.

Wie am vorangegangenen Beispiel zu erkennen ist, werden Anforderungen und Definitionen im Laufe der Zeit verändert. Daher soll an dieser Stelle eine dritte und letzte Definition von „funktionalen Analphabeten“ gegeben werden:

„Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivitäten nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.“³⁶

DÖBERT-NAUERT verwendet in dieser Definition den Begriff des „Menschen“, der in der Begriffsdiskussion um Analphabetismus sehr wenig Beachtung findet. Diese wird aber der historischen Dimension und der Dynamik von Anforderungen an die Schriftsprache in einer Gesellschaft gerecht. Welche konkreten Anforderungen bzgl. Schriftsprache an das Individuum gestellt werden, hängt sowohl von der Gesellschaft, in der es lebt, als auch von den darin gestellten Anforderungen an Schriftsprache ab. Noch vor wenigen Jahrhunderten war derjenige Mensch eine Ausnahme, der das Alphabet beherrschte.³⁷ Später galt ein jeder, der wenigstens seinen Namen schreiben konnte, nicht als Analphabet.³⁸

Doch was hat nun Analphabetismus mit Alphabetisierung bzw. Realphabetisierung zu tun? Unter „Alphabetisierung“ werden Bildungsaktionen sub-

³⁴ Vgl. ROMBERG 1993:25.

³⁵ DRECOLL 1981:30.

³⁶ DÖBERT-NAUERT 1985:5.

³⁷ SCHÖN 1993:33 zit. nach DÖBERT/ HUBERTUS 2000:16.

³⁸ Vgl. BLOCK 1994 zit. nach DÖBERT/ HUBERTUS 2000:17.

summiert, die darauf ausgerichtet sind, „Analphabeten Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben zu vermitteln“³⁹. Diese Definition ist jedoch sehr ungenau. Sie gibt propositional wieder, was mit Alphabetisierung gemeint ist, geht aber z.B. weder auf die unterschiedlichen Formen von Analphabetismus noch auf genauere Angaben über die zu vermittelnden Grundkenntnisse ein. Darüber hinaus steht Alphabetisierung ebenso für die Umstellung eines nicht-lateinischen Schriftsystems auf ein lateinisches sowie für die Verschriftlichung bisher schriftloser Sprachen in ein lateinisches Schriftsystem.

In dieser Arbeit soll es jedoch nur um die Bedeutung von Alphabetisierung gehen, durch die funktional analphabetische Menschen in Realphabetisierungskursen ihre Kenntnisse und das Wissen über Schriftsprache (Lesen und Schreiben) erneut in folgendem Sinne aufbauen:

„Maßnahmen zur Vermittlung grundlegender Kompetenzen im Lesen und Schreiben, um gleichberechtigt an den Aktivitäten teilnehmen zu können, für die schriftsprachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsbereitschaft notwendige Voraussetzungen sind.“⁴⁰

³⁹ SCHULZ/ BASLER/ STRAUß 1995:393.

⁴⁰ Verfügbar über: <http://www.bilbo.de/begriffe/alphabet.htm>.

2.2 Geschichte der Erwachsenenrealphabetisierung in Deutschland⁴¹

Gegen Ende der 1970er Jahre wurde in der Bundesrepublik Deutschland aufgedeckt, dass eine nicht geringe Anzahl von bereits als alphabetisiert geltenden Menschen bzgl. ihrer Lese- und Schreibkenntnisse nicht den Anforderungen der Gesellschaft gerecht wurden. 1978 gab es gerade einmal 16 Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die sich mit Realphabetisierung beschäftigten. Ohne fundiertes Wissen wurden erste Realphabetisierungskurse initiiert.⁴² Das damalige *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* (BMBW, heutiges *Bundesministerium für Bildung und Forschung*) gab die ersten Forschungsprojekte in Auftrag. Damit wurden der Grundstein für eine Struktur in der Realphabetisierung von Erwachsenen deutscher Muttersprache gelegt.

1978	Erste Realphabetisierungskurse für Erwachsene, v.a. in Volkshochschulen (VHS)
-------------	-------------------------------------------------------------------------------

1979	ExpertInnentagung <i>Alphabetisierung und Medien</i> [Auftraggeber: <i>Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft</i> (BMBW); Träger: <i>Adolf-Grimme-Institut (AGI)</i> ⁴³]
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1980	Konferenz Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen – eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung ⁴⁴ (Bremen) [organisiert vom <i>Bremer Landesverband der Volkshochschulen</i> in Kooperation mit der <i>Universität Bremen</i> und der <i>Deutschen UNESCO-Kommission (DUK)</i>]
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1981	Studie Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland [Auftraggeber: <i>BMBW</i> ; Träger: <i>Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB)</i> ⁴⁵]
-------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁴¹ Die im Folgenden dargestellte überarbeitete sowie erweiterte chronologische Darstellung basiert sowohl auf der „Zeittafel zu Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (TRÖSTER 1999a:36ff.) als auch auf der „Chronologie zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland“ (DÖBERT/ HUBERTUS 2000:138ff.).

⁴² „Lesen, Schreiben und Rechnen (wurde, AdA) zu stark ihrer selbst willen gelehrt – Anwendungsmöglichkeiten, z.B. zur Erleichterung des Arbeitsalltags (...) nur selten berücksichtigt.“ (GLÄSS 1988:51).

⁴³ Das *Adolf-Grimme-Institut* ist das Medieninstitut des Deutschen Volkshochschulverbandes.

⁴⁴ Dokumentiert in DRECOLL, Frank/ MÜLLER, Ulrich (1981): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/ M.: Diesterweg.

⁴⁵ *AOB* ist seit 1977 aktiv in der Realphabetisierung von deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen tätig.

1982	Projekt <i>Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen</i> [Auftraggeber: BMBW; Träger: Pädagogische Arbeitsstelle (PAS)]
1984	Fünfstufiges Projekt <i>Medienverbundprogramm Alphabetisierung</i> [Auftraggeber: BMBW; Träger: AGI] Gründung der <i>Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.</i> (Münster)
1985	Preisverleihung der <i>UNESCO</i> für das Projekt der <i>PAS</i> <i>International Conference on Literacy</i> (Universität Oldenburg) Erstveröffentlichung des <i>Alfa-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung.</i> Peter HUBERTUS führt erste Fortbildungen im Bereich Alphabetisierungspädagogik durch.
1986	Erste Ausstrahlung von zehn Motivations-Spots im <i>Norddeutschen Rundfunk</i> (NDR) im Rahmen des Projektes <i>Medienverbundprogramm Alphabetisierung</i> Projekt <i>Vermittlung elementarer Qualifikationen</i> [Auftraggeber: BMBW; Träger: PAS] Herausgabe des <i>Materialdienst Alphabet</i> (bis 1993) (<i>Sprachverband Deutsch e.V.</i>)
1987	Experten-Kolloquium <i>Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung</i> (<i>Hochschule der Künste, Berlin</i>) <i>Westdeutscher Rundfunk</i> (WDR) strahlt elf Motivationsfilme aus
1988	Zweijähriges Projekt <i>Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus</i> (im Rahmen des EG- Aktionsforschungsprogramms) Aktionswoche zum Thema Analphabetismus im <i>Südwestfunk</i> (Hörfunk und Fernsehen) <i>Bayrischer Rundfunk</i> (BR) beginnt mit der Produktion von 13 Sendungen Expert(innen)tagung zur bisher zehnjährigen <i>Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland</i> ⁴⁶ [Träger: AGI]

⁴⁶ Dokumentiert in HARTING, Ulla (Hrsg.) (1988): *Schrift-Los. 10 Jahre Alphabetisierung. Dokumentation der Expert(innen)tagung am 17./18. Mai 1988 im Adolf-Grimme-Institut*. Bonn: DVV.

1989	Dreijähriges Projekt <i>Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung</i> [Auftraggeber: BMBW; Träger: PAS]
	Projekt <i>Aspekte des Verlernens des Lesens und Schreibens bei Erwachsenen</i> als Teil des EG-Aktionsforschungsprogramms [Träger: PAS]
	Im <i>Ernst Klett Sprachen GmbH</i> erscheinen die ersten „ Unterrichtsmaterialien zur Alphabetisierung und Elementarbildung“

Im Vergleich zu den 1980er Jahren wurden in den 1990er Jahren deutlich weniger Projekte in der Realphabetisierung vergeben. Jetzt wurde auch sichtbar, dass – nicht wie bisher öffentlich erklärt – auch in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) „funktionale Analphabeten“ lebten.

Die Realphabetisierungsarbeit in den neuen Ländern der vereinigten Bundesrepublik Deutschland erhielt einen An Schub. Die Diskussion um Elementar⁴⁷- bzw. Grundbildung bestimmte die Realphabetisierungsarbeit der kommenden Jahre.

1990	<i>UNESCO</i> erklärt das Jahr 1990 zum <i>UN Literacy Year</i>
	Fachtagung <i>über Bemühungen zur Überwindung des funktionalen Analphabetismus in den neuen Bundesländern</i> (Bonn) [Auftraggeber: BMBW; Träger: AGI]
	Erste Dissertation zum Thema <i>Alphabetisierung Analphabetismus trotz Schulbesuchs</i> von Gertrud KAMPER
	Tagung <i>Mensch ohne Schrift – Was tun?</i> (Bonn) [Auftraggeber: BMBW; Träger: AGI]
	Ausstellung <i>Vom Gedanken zum Text. Eine Ausstellung über Erwachsenen-Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland</i> bei der <i>UNESCO</i> in Paris [von der <i>Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.</i> sowie der <i>DUK</i> organisiert]

⁴⁷ Unter Elementarbildungsangeboten versteht DÖBERT Folgendes: „(...) sind (fachbereichs)übergreifende, allgemein-bildende Lernangebote auf relativ einfachem Niveau in einer Organisationsform, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten lernungewohnter Menschen entsprechen. Vermittlung fachlicher Inhalte, sozialer und personaler Kompetenzen geschieht in Verbindung mit dem Lernen des Lernens. Ziel der Elementarbildung ist Chancengleichheit für bildungsbenachteiligte Frauen und Männer. Mitte der 1980er Jahre findet der Begriff (...) Eingang in die Einrichtungen in die Erwachsenenbildung. Impulsgeber waren Erfahrungen aus der Alphabetisierung sowie das Projekt ‘Vermittlung elementarer Qualifikationen’ (...). Mitte der 1990er Jahre hat sich der Begriff Grundbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung verstärkt gegenüber dem der Elementarbildung durchgesetzt.“ (DÖBERT 1998:78f. zit. nach BAUMGART/ BÜCHELER 1998:78f.).

1991	Erster Realphabetisierungskurs in den neuen Bundesländern an der <i>VHS</i> Erfurt
1992	<p>Projekt <i>Erkundung des Weiterbildungsbedarfs im Bereich elementarer Qualifikationen in der Erwachsenenbildung der neuen Bundesländer</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i>; Träger: <i>PAS</i> in Kooperation mit dem <i>Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung</i>]</p> <p>Projekt <i>Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i>; Träger: <i>PAS</i>]</p> <p>Erste Fachtagung <i>Berufliche Bildung und Analphabetismus</i>⁴⁸ [Auftraggeber: <i>BMBW</i>; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]</p> <p>Dreijährige Wanderausstellung wird eröffnet: <i>Die Welten der Wörter- Internationale Plakate zur Alphabetisierung.</i> [Träger: <i>UIP</i> und <i>Ernst Klett Sprachen GmbH</i>]</p>
1993	<p>Prävention von Analphabetismus als ein Thema von vielen während der Fachtagung (Schwerin) [Auftraggeber: <i>Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung</i>; Träger: Länder Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern in Zusammenarbeit]</p> <p>Zweite Fachtagung <i>Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche Herausforderung</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i>; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]</p> <p>Gründung der <i>Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung (BAG)</i></p> <p>Erklärung zum <i>Erhalt und Ausbau der Kurse für lese- und schreibunkundige Jugendliche und Erwachsene</i> [<i>Deutscher Volkshochschulverband (DVV)</i>]</p> <p>Bericht zur <i>Bekämpfung des Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i>]</p> <p>Gründung des <i>Fachkreises Alphabetisierung Nordrhein-Westfalen („F@ks“)</i></p>
1994	<p>Preisverleihung der <i>UNESCO</i> an <i>Schreibwerkstatt</i> (Paris)</p> <p>Dritte Fachtagung <i>Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i>; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]</p>

⁴⁸ Dokumentiert in: STARK, Werner/ FITZNER, Thilo/ SCHUBERT, Christoph (Hrsg.) (1998): *Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll*. Dresden; Stuttgart: Klett. Von nun an werden alle Tagungen (bis 2007) durch die *Ernst Klett Sprachen GmbH* dokumentiert.

1995	Projekt <i>Distanzen überbrücken durch Dialog – Entwickeln gemeinsamer Perspektiven in der Alphabetisierung und Elementarbildung von Ost und West</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i> ; Träger: <i>DIE</i>]
	Einrichtung eines bundesweiten Service-Telefons, des Alfa-Telefons , mit kostenloser sowie anonymer Beratung über bundesweit angebotenen Lese- und Schreibkursen für Menschen mit Lese- und Schreibproblemen deutscher und ausländischer Herkunft [Träger: <i>Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.</i>]
	Vierte Fachtagung : <i>Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung</i> ⁴⁹ [Auftraggeber: <i>BMBW</i> ; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]
	Veröffentlichung der OECD- Studie IALS (International Adult Literacy Survey) als erste internationale Untersuchung (Teilnehmende Länder: Kanada, Irland, Deutschland, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz, Vereinigte Staaten von Amerika)
1996	Internationaler Alphabetisierungspreis der <i>UNESCO</i> wird an Monika HEIGERMOSER (<i>VHS Wuppertal</i>) verliehen
	Fünfte Fachtagung <i>Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt?</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i> ; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i> in Zusammenarbeit mit der <i>DUK</i>]
	Gründung der regelmäßigen <i>Alpha-Jahrestagung Niedersachsen</i>
1997	UNESCO-Weltkonferenz <i>Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas</i> (CONFITEA) (Hamburg)
	Zweijähriges Projekt <i>Netzwerk Grundqualifikationen</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i> ; Träger: <i>DIE</i>]
	Erster Fernsehspot für das <i>Alfa-Telefon</i> [Auftraggeber: <i>Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.</i> ; Produzent: <i>Hochschule für Fernsehen und Film</i> (München)]
	Sechste Fachtagung <i>Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung</i> [Auftraggeber: <i>BMBW</i> ; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]
	Zweijähriges Europaprojekt <i>BASIC</i> an der <i>VHS Bielefeld: Berufsorientierte Grundbildung für funktionale Analphabeten</i>
	Projekt <i>Alfa-Katalog</i> wird initiiert: Bibliographie von Literatur und Material für den Unterricht [Auftraggeber: <i>BMBW</i> ; Träger: <i>BAG</i>]
	<i>BAG + Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. =</i> Bundesverband Alphabetisierung e.V. (BVA)

⁴⁹ Zu dieser Fachtagung „wurde Grundbildung in ihrer bedeutsamen Rolle für Konzepte des lebensbegleitenden Lernens herausgestellt.“ (DÖBERT 1998:129).

	<p>Seit 1997 (fortlaufend bis heute) Kampagne <i>Schreib dich nicht ab – lern lesen und schreiben!</i> (in Fernsehen, Zeitschriften und als Plakat); von der Werbeagentur <i>Grey Düsseldorf</i> kostenlos für den <i>BVA</i> entwickelt</p> <p><i>Stiftung Lesen</i> vergibt an das <i>Alfa-Telefon</i> die <i>AusLese 1997</i></p>
1998	<p>Verleihung der Comenius-Medaille an Ulrich TEICHLER (langjähriger Leiter des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel) für seine Verdienste um die Hochschulforschung</p>
	<p>Siebte Fachtagung <i>Von der Alphabetisierung zur Leseförderung</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i> u.a.; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]</p>
	<p>Zukunftswerkstatt <i>Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen. ExpertInnen treffen sich.</i> (im Rahmen des DIE-Projekts <i>Netzwerk Grundqualifikationen</i>)</p>
	<p><i>DIE</i> koordiniert das zweijährige Projekt <i>Entwickeln eines Trainingsmoduls zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals von Personen mit geringer Grundbildung</i> im Rahmen eines Sokrates- Programms der <i>Europäischen Kommission</i> mit Partnern aus Großbritannien und Italien</p>
	<p>Ebenfalls werden von der Werbeagentur <i>Grey Düsseldorf</i> zwei TV-Spots für das <i>Alfa-Telefon</i> kostenlos produziert und von mehreren Fernsehsendern ausgestrahlt</p>
	<p>Umbenennung des <i>Alfa-Rundbrief</i> in <i>ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung.</i></p>
1999	<p>Achte Fachtagung <i>Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung durch Professionalisierung und Qualitätssicherung</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i>; Träger: <i>Evangelische Akademie Bad Boll</i>]</p>
	<p>Zweijähriges Projekt <i>Entwicklung konzeptioneller Elemente einer berufsorientierten Alphabetisierung/ Grundbildung sowie Entwicklung begleitender Fortbildungsmodule</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i>; Träger: <i>DIE</i>]</p>
	<p>Podiumsdiskussion: <i>Schriftlos ins nächste Jahrtausend</i> (vom <i>Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins</i> in Kiel organisiert)</p>
	<p>Werbeagentur <i>Grey Düsseldorf</i> produziert weitere zwei TV-Spots kostenlos für das <i>Alfa-Telefon</i>; Ausstrahlung von mehreren TV-Sendern</p>
	<p><i>BVA</i> nimmt zum ersten Mal am evangelischen Kirchentag teil (Stuttgart)</p>
	<p>Bronzene <i>Effie</i> für <i>BVA</i></p>

In den folgenden Jahren erhielten auch die neuen Medien Einzug in die Realphabetisierungsarbeit. Zudem bekam sie durch das Ausrufen der „UN Literacy Decade“ einen neuen Impuls. Es wurde versucht, die finanziellen Engpässe durch eine bessere Vernetzung der an der Realphabetisierung Beteiligten auszugleichen und diese damit auch die Realphabetisierungsarbeit nachhaltiger zu gestalten.

2000	<p>Bundesverdienstkreuz wird an Jürgen GENUNEIT verliehen (Redakteur für Alphabetisierung/ Elementarbildung bei <i>Ernst Klett Sprachen GmbH</i> und Vorstandsmitglied im <i>BVA</i>)</p> <p>Transnationale Abschlusskonferenz des Sokrates-Projekts <i>The Benefits of Basic Skills – Updating Competence</i> (Mainz) [Träger: <i>DIE</i>]</p>
2001	<p><i>UNESCO</i> verleiht dem <i>BVA</i> für seine Arbeit den König-Sejong-Preis⁵⁰</p> <p>Dreijähriges Forschungsprojekt <i>@lpha – Innovative Ansätze in der Grundbildung durch medienbasierte Zugänge</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i>; Träger: <i>DIE</i>]</p> <p>Plakataktion <i>Suhche Arbeit</i> im gesamten Bundesgebiet [Träger: <i>BVA</i> und <i>Bundesanstalt für Arbeit</i>]</p>
2002	<p>Dreijähriges Projekt <i>Alfa-Portal Literacy Learning</i> (<i>APOLL</i>), im Rahmen dessen auch die Seite www.ich-will-schreiben-lernen.de entwickelt wird [Auftraggeber: <i>BMBF</i>; Träger: <i>BVA</i> und <i>DVV</i>]</p>
2003	<p>Befragung im Rahmen des <i>APOLL</i>- Projekts (Kooperationsprojekt von <i>DVV</i> und <i>BVA</i>): LuTa- Studie (Lebenssituation und Technik- Ausstattung „funktionaler Analphabeten“)</p> <p>Auszeichnung der ersten Botschafter für Alphabetisierung in Deutschland durch den <i>BVA</i>: Günther GREENE (<i>Werbeagentur Grey Düsseldorf</i>), Julian GEIST (<i>ProSiebenSat.1 Media AG</i>) und Edelgard BULMAHN (<i>BMBF</i>)</p>

⁵⁰ Der seit 1990 jährlich zu vergebene „King Sejong Literacy Prize“ wurde von der Republik Korea gestiftet und ist nach König Sejong (1397- 1450) benannt. Er entwickelte vor mehr als 550 Jahren einfaches Alphabet und trug dadurch wesentlich zur Massenalphabetisierung Koreas bei (Vgl. HÜFNER/ REUTHER 2005:330). Neben diesem gibt es noch folgende andere Alphabetisierungspreise: „UNESCO Nessim Habib Prize“, „International Reading Association Literacy Award“, „Noma Literacy Prize“, „Malcolm Adiseshiah International Literacy Prize“, „Comenius Medal“ (siehe 1998 in der obigen Darstellung) und den „UNESCO International Award for Literacy Research“ (Vgl. HÜFNER/ REUTHER 2005:329ff.).

	Erste Fachtagung im Rahmen der <i>UN Literacy Decade: Mit Erfahrung neue Wege gehen – 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland</i> (Bernburg, Sachsen-Anhalt) [Auftraggeber: <i>BMBF</i> ; Träger: <i>BVA</i> in Zusammenarbeit mit <i>UIP</i> , <i>DUK</i> und <i>DVV</i>]
	Gründung des <i>Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung</i>
	Peter HUBERTUS erhält für sein lebenslanges Engagement in der Alphabetisierung das Bundesverdienstkreuz
	Ausstellung <i>Jeder 16. Erwachsene</i> vom <i>Ernst Klett Sprachen GmbH</i>

2004	<i>BVA</i> wird Mitglied der <i>DUK</i>
	Projekt @lpha [Auftraggeber: <i>BMBF</i> ; Träger: <i>DIE</i>]
	Start des Projekts <i>Family Literacy</i> des <i>UIP</i> in Zusammenarbeit mit dem <i>Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung</i> (Hamburg)
	Zweite Fachtagung des <i>BVA Alphabetisierung – Kultur – Wirtschaft</i>
	Einweihung des <i>Alfa-Mobil</i> (Informations- und Schulungsmobil des <i>BVA</i>)
	Auszeichnung der zweiten Botschafter für Alphabetisierung durch den <i>BVA</i> : Philipp HAUBMANN (<i>Ernst Klett Sprachen GmbH</i>), Prof. Dr. Rita SÜBMUTH (<i>DVV</i>) und Hanne HUNTEMANN (<i>ZDF</i>)
	Zum ersten Mal der von nun an jährlich stattfindende Literaturwettbewerb für Kursteilnehmer <i>wir schreiben</i>

2005	<i>DVV</i> und <i>BVA</i> werden für das Internet-Lernportal http://www.ich-will-schreiben-lernen.de mit der <i>Comenius-Medaille</i> ⁵¹ ausgezeichnet
	Zweijähriges Projekt <i>F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i> ; Träger: <i>BVA</i> in Kooperation mit <i>BR-Alpha</i> und dem <i>DVV</i>]
	Auszeichnung der dritten Botschafter für Alphabetisierung durch den <i>BVA</i> : Jutta STOBBE, <i>Selbsthilfegruppe Ludwigshafen</i> und Herbert OCHS
	Dritte Fachtagung des <i>BVA: Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Lernen mit bewährten und neuen Medien</i> (Frankfurt/ M.)
	Die <i>Stiftung Lesen</i> vergibt an die Kampagne <i>Schreib´ dich nicht ab – Lern´ Lesen und Schreiben!</i> die <i>AusLese 2005</i>
	<i>Goldener Social Effie</i> wird an die Kampagne <i>Schreib´ dich nicht ab – Lern´ Lesen und Schreiben!</i> vergeben
	<i>APOLL</i> -Projekt wird weitergeführt als <i>Portal Zweite Chance Online</i> [Auftraggeber: <i>BMBF</i> ; Träger: <i>DVV</i>]

⁵¹ Die Auszeichnung wird seit 1995 von der *Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. (GPI)* für „pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch herausragende didaktische Multimedia-Produkte und eurokulturelle Bildungsmedien“ verliehen. (Verfügbar über: http://www.gpi-online.de/front_content.php?idcat=1275).

	Zweijähriges Forschungsprojekt <i>PASS Alpha</i> (Pro Alphabetisierung – Wege in Sachsen) [Auftraggeber: SMK; Träger: <i>apfe e.V.</i>]
	Öffentliche Fach- und Lehrveranstaltung <i>Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Eine bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderung.</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i> als Auftaktveranstaltung zum Projekt <i>PASS alpha</i>]
	Erstes Treffen des <i>Arbeitskreises Alphabetisierung in Sachsen</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i>]
	Fachtagung <i>Lokale Bündnisse Alphabetisierung in Sachsen</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i> und <i>Sächsischer Volkshochschulverband e.V. (SVV)</i>]

2006	<i>BAG</i> wird zum <i>BVAG</i> umbenannt
	Anlässlich des <i>International Literacy Day</i> erklärt Bundesbildungsministerin Annette SCHAVAN (CDU) in Berlin, dass die Zahl „funktionaler Analphabeten“ bis zum Jahr 2012 in Deutschland halbiert werden soll.
	Das Internet-Lernportal http://www.ich-will-schreiben-lernen.de wird auf der Bildungsmesse <i>didacta</i> mit dem <i>Deutschen Bildungssoftware-Preis digita</i> ausgezeichnet .
	Das Internet-Lernportal http://www.ich-will-schreiben-lernen.de wird mit dem E-Learning Award ausgezeichnet .
	Auszeichnung der vierten Botschafter für Alphabetisierung durch den <i>BVAG</i> : Werner REUß (BR-Alpha) und Frank ROST (FC Schalke 04)
	Nach technischen Veränderungen Neustart vom <i>Portal Zweite Chance Online</i>
	Premiere des TV-Spots mit Anna YINA
	Ankündigung des neuen <i>BMBF</i> -Förderschwerpunkts für Ende 2007
	<i>BVAG</i> nimmt erstmals an der Frankfurter Buchmesse teil
	Frankfurter Buchmesse startet <i>Literacy Campaign</i> (LitCam)
	Nachrichtenmagazin <i>FOCUS</i> unterstützt künftig die <i>Stiftung Lesen</i>
	Erste Literarische und kulinarische Charity <i>Soirée d'anniversaire (Lesegala)</i> zu Gunsten des <i>BVAG</i>
	<i>BVAG</i> werden mit Projekt <i>F.A.N.</i> und <i>Alfa-Mobil</i> zum 1. Mal zum <i>Ort im Land der Ideen</i> ausgezeichnet
	Vierte Fachtagung im Rahmen der <i>UN World Literacy Decade: Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Fragen und Antworten in Wissenschaft und Praxis</i> ⁵² (Bonn) [Träger: <i>BVAG</i> , <i>UIP</i> und <i>DVV</i>]

⁵² Dokumentiert in: Im Auftrag des *Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* von Ferdinande KNABE (Hrsg.) (2007): *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Reihe Alphabetisierung und Grundbildung.* Band 1. Waxmann: Münster; New York; München; Berlin.

	<p>Fachtagung <i>Lesen, Schreiben, Rechnen – Fähigkeiten zum Überleben auf dem Arbeitsmarkt</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i> und <i>Landesarbeitsgemeinschaft Freie Träger der Jugendsozialarbeit Sachsen e.V. (LAGJSA)</i>]</p>
	<p>Fachtagung <i>Alphabetisierungsarbeit mit ehrenamtlichen in Strafvollzug und Bewährungshilfe</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i>, der <i>Sächsische Landesverband für soziale Rechtspflege e.V.</i> sowie das <i>Sächsische Staatministerium für Justiz</i>]</p>
	<p>Fachtagung <i>Ohne Grundbildung keine Vermittlungschance – Situation und Chancen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz/ funktionalem Analphabetismus bei beruflicher und sozialer Integration</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i> und der <i>SVV</i>]</p>
	<p>Internationale Tagung <i>Alphabetisierung – Tor zum Leben.</i> (Leipzig) [Träger: <i>apfe e.V.</i> und das <i>Evangelisch-Lutherische Missionswerk Leipzig e.V.</i>]</p>
	<p>Fachtagung <i>Alphabetisierung und Soziale Dienste</i> (Leipzig) [Träger: <i>apfe e.V.</i> und das <i>Jugendamt der Stadt Leipzig</i>]</p>
	<p>Abschlussstagung des Projektes <i>PASS alpha: Sozialintegrative Alphabetisierung – Fachliche und politische Herausforderung für Bildung und Soziales</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i>]</p>

2007	Newsletter <i>alphabetisierung.de</i>
	Veröffentlichung des <i>Orientierungsrahmens Alphabetisierung und Grundbildung</i> vom <i>Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung</i> des <i>DVV</i>
	In die Internetpräsenz des <i>BVAG</i> wird eine neue Literaturdatenbank implementiert
	<i>Ernst Klett Sprachen GmbH</i> unterstützt Aus- und Fortbildung von Alphabetisierungspädagogen.
	Das <i>LitCam-Projekt Fußball trifft Kultur</i> wird zum 2. Mal zum <i>Ort im Land der Ideen</i> ausgezeichnet .
	Zweite Lesegala (Literarische Soirée) zu Gunsten des <i>BVAG</i> (Berlin)
	HSV-Torhüter Frank ROST und Schauspieler Peter LOHMEYER werden für ihr öffentliches Engagement in Sachen Bildung als <i>didacta-Bildungsbotschafter</i> geehrt.
	Zweijähriges Projekt <i>Alphabetisierung Grundbildung Gesundheit</i> ⁵³ [Förderer: <i>Europäischer Sozialfonds (ESF)</i> ; Träger: <i>VHS Bielefeld</i>]
	Ausschreibung des <i>Dietrich OPPENBERG</i> ⁵⁴ - <i>Medienpreis</i> der <i>Stiftung Lesen</i> für Journalisten

⁵³ Im Sinne von „Health Literacy“ soll sowohl die schriftsprachliche als auch die gesundheitsfördernde Kompetenz der Lernenden verbessert werden. (Verfügbar über: http://www.vhs-bielefeld.de/_include/pdf/ESF-Projekte.pdf).

Freischaltung des Online-Forum auf http://www.alphabetisierung.de
Workshop <i>Empirische Forschungsergebnisse zum Funktionalen Analphabetismus</i> (Dresden) [Träger: <i>apfe e.V.</i>]
Fünfte Fachtagung des <i>BVAG</i> im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade: <i>Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Innovative Forschung – Innovative Praxis</i> (Hamburg)
http://www.ich-will-rechnen-lernen.de
TELLY AWARD für die TV Spots des <i>ALFA-Telefons</i> (US- Auszeichnung für TV, Werbung und Video – eine Art Oscar für Fernsehen und Werbung – wird an die Werbeagentur <i>GREY Düsseldorf</i> verliehen)
Beginn der Forschungsprojekte im Rahmen des neuen Förderschwerpunkts [Auftraggeber: <i>BMBF</i>]

⁵⁴ Der Preis ist nach dem 2000 verstorbenen Gründer und langjährigen Herausgeber der NRZ Neue Ruhr Zeitung/ Neue Rhein Zeitung in Essen Dietrich OPPENBERG benannt, der als einer der wichtigsten Förderer einer modernen Zeitungs- und Lesekultur und des publizistischen Nachwuchses in Deutschland gilt.

2.3 Erwachsenenrealphabetisierung in Deutschland

2.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

„Es gibt keine bundesweite gesetzliche Regelung für ein flächendeckendes Angebot im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene.“⁵⁵ Aufgrund des Föderalismus im Bildungsbereich der BRD liegen die Zuständigkeiten u.a. für die Realphabetisierung bei den Regierungen der 16 Bundesländer.⁵⁶ „Als Konkretisierung des Verfassungsauftrags zur Förderung der Erwachsenenbildung enthalten die Weiterbildungsgesetze Strukturregelungen für die Weiterbildung und begründen Ansprüche anerkannter Einrichtungen auf finanzielle Förderung durch das Land.“⁵⁷ Nur in wenigen Bundesländern findet dieser Bereich in den Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsgesetzen Erwähnung, so zum Beispiel in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.⁵⁸

2.3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Kursangebote und die entsprechende Infrastruktur sind von Bundesland zu Bundesland verschieden. Neben den öffentlichen (v.a. Volkshochschulen) gibt es auch freie Bildungsträger, die Realphabetisierungskurse durchführen. Das Angebot in ländlichen Regionen vergrößert sich sehr langsam, auch wenn in den Städten immer noch die meisten Träger zu finden sind. Darüber hinaus richten aber auch Justizvollzugsanstalten, Landeskrankenhäuser, Wohlfahrts- und Legasthenevereine sowie Kirchengemeinden zeitweise „Lese- und Schreibkurse für Erwachsene“⁵⁹ ein.

Bei manchen Bildungsträgern gibt es über die Kursleiter hinaus noch weitere Personen, die an der Realphabetisierungsarbeit beteiligt sind. Dazu gehören

⁵⁵ DÖBERT/HUBERTUS 2000:99.

⁵⁶ Es gibt Organe wie die 1949 berufene *Kultusministerkonferenz*, deren Mitglieder aus Vertretern von Bund und Länder bestehen. In ihr werden Empfehlungen verabschiedet, die jedoch für die Regierungen der einzelnen Länder nicht rechtsbindend sind.

⁵⁷ ROMBERG 1993:38.

⁵⁸ Vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000:100.

⁵⁹ ROMBERG 1993:38.

pädagogische Mitarbeiter, die die Kurse organisieren und planen und manchmal auch Personen für eine sozialpädagogische Begleitung. Oft ist jedoch nur der Kursleiter für Organisation und Planung sowie die Leitung der Kurse verantwortlich. „Standards für die Ausbildung von Kursleiter/innen (...) sind ansatzweise immer wieder in Projekten und punktuell vor Ort entwickelt, aber nicht für eine bundesweite Anwendung weiterentwickelt oder realisiert worden.“⁶⁰ Meist sind es Lehrer, Diplom-, Sozialpädagogen oder Diplompsychologen, die v.a. als Kursleiter eingestellt werden.⁶¹

Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern, die Realphabetisierungskurse anbieten, hat es immer schon gegeben, vor allem bei den Volkshochschulen. Dennoch entspricht dies nicht dem Normalfall und gestaltet sich heute durch zunehmende Konkurrenz schwieriger. Ein Beispiel für derartige träger- und auch institutionsübergreifende Zusammenarbeit stellen die durch das Forschungsprojekt „PASS alpha“ initiierten „Lokalen Bündnisse Alphabetisierung“ in verschiedenen Städten bzw. Landkreisen Sachsens dar.⁶²

Auch wenn die Realphabetisierung Aufgabe der einzelnen Bundesländer ist, so gibt es dennoch Institutionen, die neben den Kursanbietern auf Länderebene auch auf Bundesebene arbeiten, so z.B. folgende Institutionen, die sich im Rahmen der „UN Literacy Decade 2003“ zum „Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung“ zusammengeschlossen haben: *DUK*, *BVAG* (beides Initiatoren), *BMBF*, *DIE*, *DVV*, *Ernst Klett Sprachen GmbH*, *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*, *Stiftung Lesen* sowie das *UILL*. Ziel des Bündnisses ist die Unterstützung der „UN Literacy Decade“ auf nationaler Ebene; Aktivitäten basieren dabei auf den „Bernburger Thesen“, die 2003 auf der Fachtagung „Mit Erfahrung neue Wege gehen – 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland“ verabschiedet wurden. Da bereits mehrfach in der Literatur näher auf die Arbeit der genannten Akteure eingegangen wurde, soll dem an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden.

⁶⁰ DÖBERT/HUBERTUS 2000:99.

⁶¹ ROMBERG 1993:43.

⁶² Vgl. SCHNEIDER:16.

2.3.3 Finanzielle Rahmenbedingungen

„Es gibt keine einheitliche und gesicherte Finanzierung.“⁶³ Nach DÖBERT und HUBERTUS unterscheidet sich die Finanzierung der Realphabetisierungskurse in den neuen Bundesländern von der in den alten.⁶⁴ Da den Bildungsträgern in den neuen Bundesländern weniger Eigenmittel als in den alten Bundesländern zur Verfügung stehen, müssen die Teilnehmer – wie z.B. bei den Volkshochschulen – in größerem Umfang selbst für die Gebühren aufkommen.⁶⁵ In der gesamten Bundesrepublik erfolgt meist eine Mischfinanzierung der Kurse. Dabei leisten Bund indirekt, Land, Kommune bzw. Kreise sowie Teilnehmer und Förderer des jeweiligen Bildungsträgers dazu in unterschiedlichem Umfang ihren Beitrag.

2.3.4 Kursbezogene Rahmenbedingungen

Erwachsenengerechte didaktisch-methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung waren in der Anfangsphase der Realphabetisierungsarbeit nicht vorhanden.⁶⁶ Die im Laufe der Zeit entwickelten und hier dargestellten drei methodischen Ansätze wurden Schulfibeln, Trainingsprogrammen für Leserechtschreib-Schwache sowie international verwendeten Konzepten des Lernens in Lebenssituationen entnommen und sollten den spezifischen Aspekten des Schriftspracherwerbs Erwachsener gerecht werden.⁶⁷

Der „Sprachsystematische Ansatz“ diente dazu, lese- und rechtschreibschwache Kinder zu einem „bewußten und systematischen Handeln mit Einheiten der Schriftsprache“⁶⁸ zu befähigen und wurde für die Erwachsenenrealphabetisierung adaptiert. Die Morphemmethode zählt zu diesem Ansatz. Sie wurde 1979 von SCHUBENZ entwickelt.⁶⁹ Darin wird Schriftsprache mittels Morphemsegmentierung systematisiert.⁷⁰

⁶³ DÖBERT/ HUBERTUS 2000:99.

⁶⁴ Vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000:109.

⁶⁵ Vgl. ebd..

⁶⁶ Vgl. ROMBERG 1992:43.

⁶⁷ Vgl. ROMBERG 1993:43f..

⁶⁸ ROMBERG 1993:45.

⁶⁹ Vgl. ebd..

⁷⁰ Vgl. ebd..

Der „Fähigkeitenansatz“ hingegen nach KAMPER (1985) folgt der tätigkeitsorientierten Entwicklungspsychologie dialektisch- materialistischer Prägung, und hier insbesondere GALPERINs „Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Operationen“.⁷¹ Darin wird davon ausgegangen, dass „Ausbildung geistiger Fähigkeiten durch entsprechende Operationen am anzu-eignenden Gegenstand erfolgt“⁷². Für KAMPER ist er keine Unterrichtsmethode, vielmehr eine Ergänzung zu Morphhemmethode oder Spracherfahrungsansatz.⁷³

Dieser Ansatz geht auf den von VAN ALLEN (1961) entwickelten „Language Experience Approach“ (LEA) zurück.⁷⁴ Er war damals die Kritik auf den `traditionellen´ Erstlese- und Schreibunterrichts für Schulkinder englischer Muttersprache, v.a. aber auf die „unzureichende Berücksichtigung der Sprach- und Lebenserfahrung“⁷⁵.

Durch das „Konzept der emanzipatorischen Alphabetisierung“ nach FREIRE (1978) sollten ursprünglich in Brasilien primär analphabetische Menschen, die unterdrückt und ausgebeutet wurden, zu kritischem Bewusstsein gelangen und sich auf diese Weise u.a. aus ihrer ungerechten Situation befreien.

Für die Organisation von Kursen sind u.a. verschiedene zahlenmäßige Angaben von Bedeutung, so z.B. die Festlegung der Kursgröße. Wie bereits erwähnt, gibt es sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene kaum Vorgaben für die Gestaltung der Realphabetisierung. Aus diesem Grund divergiert auch die Zahl der Kursteilnehmer. Es gibt Einzel-, aber auch Gruppenunterricht von bis zu ca. 12 Teilnehmern.

⁷¹ Vgl. ROMBERG 1993:46.

⁷² Ebd..

⁷³ Vgl. FELDMEIER 2004:129.

⁷⁴ Mehr zu FREIRE bei LINDE 2001.

⁷⁵ ROMBERG 1993:48. ROMBERG benennt weitere Gründe, wie „mangelhafte innere Differenzierung des Unterrichts, Kanalisierung der Lernaktivitäten und mangelnde Flexibilität im Hinblick auf Sozialformen des Lernens etc.“ (Ebd.). TAYLOR schreibt 1993 über die Anwendung des LEA mit erwachsenen Lernern wie folgt: „(...) literacy learners relate their experiences to a teacher or aide, who transcribes them. These transcriptions are then used as the basis for other reading and writing activities. (...) it has also been used successfully with English as a Second Language students of all ages. Adult learners (...) may or may not have previous educational or literacy experiences. This valuable resource for language and literacy development can be tapped by using the LEA. The approach develops literacy not only with the whole learner in mind, but also the whole language.“ (Verfügbar über: <http://www.ericdigests.org/1993/approach.htm>).

Im Fokus der Kursorganisation stehen jedoch ebenso die Gesamtdauer und Frequenz der Kurse. Die Mindestdauer beträgt ein Semester. Viele Kurse der freien Bildungsträger dauern ein Jahr. Dabei kann der Kurs ein- bis fünfmal wöchentlich stattfinden. Bei den Volkshochschulen besteht bei entsprechender Bezahlung eines Entgelts durch den Teilnehmer jedoch immer die Möglichkeit, einen Anschlusskurs zu besuchen.

Ein weiterer organisatorischer Punkt ist das in den Kursen verwendete Lehr- und Lernmaterial. „Standards (...) für Unterrichtsmaterialien (...) sind ansatzweise immer wieder in Projekten und punktuell vor Ort entwickelt, aber nicht für eine bundesweite Anwendung weiterentwickelt oder realisiert worden.“⁷⁶ Für die Arbeit in Realphabetisierungskursen gibt es in Deutschland keine einheitlichen Materialien. Nur wenige Verlage legen Bücher für diese Kurse auf. So zum Beispiel die *Ernst Klett Sprachen GmbH*, die sich bereits seit vielen Jahren aktiv an der deutschen Realphabetisierungsarbeit beteiligt.

2.3.5 Teilnehmerbezogene Rahmenbedingungen

Um funktional analphabetische Menschen für die Teilnahme an Realphabetisierungskursen zu gewinnen, müssen Träger auf ihr Angebot aufmerksam machen. Dies erfolgt meist in Form von Printmedien oder im Internet. Darüber hinaus wurde v.a. vom *BVAG* die Produktion von Spots und deren Ausstrahlung im Fernsehen initiiert. Mit den erwähnten Fernsehspots wird neben der Ansprache der Teilnehmer auch die Ent-Stigmatisierung von funktionalem Analphabetismus verfolgt.

Wenn die funktional analphabetischen Menschen Kontakt zu einem Träger aufgebaut haben, erfolgt meist eine Beratung. „Standards (...) für Beratung (...) sind ansatzweise immer wieder in Projekten und punktuell vor Ort entwickelt, aber nicht für eine bundesweite Anwendung weiterentwickelt oder realisiert worden.“⁷⁷ Die Form der Beratungen in der Realphabetisierungsarbeit ist von der

⁷⁶ DÖBERT/ HUBERTUS 2000:99.

⁷⁷ Ebd..

jeweiligen Ebene abhängig.⁷⁸ FUCHS-BRÜNINGHOFF benennt Teilnehmerberatungen abhängig von ihren Zielstellungen: Anfangsberatung, Einstufungsberatung, Lernberatung, Kurswahl- oder Lernwegberatung und Telefonberatung.⁷⁹ Die verschiedenen Teilnehmerberatungen schließen sich in jedoch nicht gegenseitig aus.

⁷⁸ FUCHS-BRÜNINGHOFF unterscheidet zwischen Teilnehmer-, Mitarbeiter- und Institutionenberatung. (Verfügbar über: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff91_02.pdf).

⁷⁹ Vgl. ebd..

3. Integrative Erwachsenenbildung

„Der integrative Ansatz gehört zu den traditionsreichsten Konzepten der Erwachsenenbildung. Vielleicht ist er auch der erwachsenbildungsspezifischste Ansatz – im Vergleich zur Schule oder Hochschule. Und er ist der vielschillerndste Ansatz“⁸⁰

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, ist mit dieser Arbeit die Intention verbunden, Planung und Organisation sowie die Durchführung von Realphabetisierungskursen auf ihren integrativen Charakter hin zu untersuchen. Aufgrund der Tatsache, dass Realphabetisierung ein Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung ist, soll im folgenden Kapitel der Ansatz der „Integrativen Erwachsenenbildung“⁸¹ näher vorgestellt werden. In der sich daran anschließenden empirischen Untersuchung soll überprüft werden, inwiefern er sich dabei auf die Realphabetisierung anwenden lässt.

3.1 Entstehungskontext

Wer sich näher mit Bildung, genauer gesagt mit Erwachsenenbildung beschäftigt, trifft auf Schlagwörter wie „Integratives Lernen“ oder „Integrative Weiterbildung“⁸². FRIEDENTHAL-HAASE bezeichnet Erwachsenenbildung gar als „Integrationswissenschaft“⁸³.

⁸⁰ SIEBERT 2004:53.

⁸¹ Vgl. SIEBERT 1977; Vgl. SIEBERT 1993; Vgl. SIEBERT 2004.

⁸² „Integrative Weiterbildung“ bezeichnet den Ansatz für Weiterbildung an Volkshochschulen. Der Begriff wird jedoch von SCHULZ auch als Synonym für „Integrative Erwachsenenbildung“ verwendet (SCHULZ 1996:13).

⁸³ FRIEDENTHAL-HAASE benennt verschiedene Relationen, die zu „Interdisziplinarität, Anwendungsorientierung und Interkulturalität“ der Erwachsenenbildungswissenschaft beitragen: jene zwischen Theorie und Praxis „sowie diejenigen zwischen den sogenannten Bezugsdisziplinen, den alten und den neuen, den nachbarschaftlichen oder auch den eher fernen, aber sich als anregend erweisenden Gebieten außerhalb der Erziehungswissenschaften. Ebenfalls betroffen ist das wechselseitige Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen untereinander. In einem wissenschaftsdisziplinären Sinne bedeutet Integrationswissenschaft auch, daß die Erwachsenenbildungswissenschaft, deren Ort aus fachgeschichtlichen und fachsystematischen Gründen sinnvoll als innerhalb der Erziehungswissenschaft angesiedelt verstanden werden kann, gleichwohl in besonderer Weise auf die aktive Gestaltungsleistung der Verknüpfung verschiedener Disziplinen, wie sie auch den zentralen Erfahrungsbereichen des erwachsenen Menschen in seinem Lebenslauf entsprechen, angewiesen ist. (...) Einer Integrationsleistung bedürftig sind schließlich die Werte und Leitbilder der verschiedenen nationalen, ethnischen und anderweitig bestimmten Kulturen, intranational und international. Nicht zuletzt soll aber mit der Kennzeichnung des Fachs als Integrationswissenschaft auch betont werden, daß Bildung ein Medium der personalen, kulturellen und sozialen Integration des Menschen darstellt und daß dies für die

SIEBERT hat 1977 erstmals eine Klassifizierung von in der Erwachsenenbildung vorhandenen „Positionen, Konzeptionen und `Richtungen“⁸⁴ vorgenommen. Dabei unterschied er diese Konzeptionen zwischen personalistischen, markt-orientierten, reformerischen sowie politökonomischen und neomarxisti-schen.⁸⁵ In seinen Publikationen „Theorien für die Bildungspraxis“ (SIEBERT 1993) und „Theorien für die Praxis“ (SIEBERT 2004) finden sich Aktualisierungen dieser Klassifizierung.⁸⁶ In beiden erscheint ein neuer Ansatz, der der „Integrativen Erwachsenenbildung“⁸⁷. Aus dem Titel der Publikationen ließe sich leicht schlussfolgern, dass es sich dabei mittlerweile um eine bzw. mehrere Theorien der Erwachsenenbildung handelt. Dazu gibt es verschiedene Standpunkte. Ihnen soll jedoch in dieser Arbeit nicht weiter nachgegangen werden. Es gilt, vielmehr darzustellen, wann und woraus sich diese Idee des „Integrativen“ in der Erwachsenenbildung entwickelt hat, denn es gibt nicht den⁸⁸ Ansatz der „Integrativen Erwachsenenbildung“, sondern nur verschiedene Interpretationen.

Integration allgemein betrachtet steht für die Einbeziehung eines Teils in etwas größeres Ganzes und damit für die Wiederherstellung einer Einheit. „Im Kontext der Erwachsenenbildung wird (jedoch, AdA) unter dem Begriff Integration neben der (Integration, AdA) von sozial Benachteiligten vor allem die Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung (sowie neuerdings auch kultureller Bildung, AdA) verstanden.“⁸⁹

verschiedenen Bereiche der Bildung, den der allgemeinen, der beruflichen und der politischen gleichermaßen gilt.“ (FRIEDENTHAL-HAASE 2002:7f.).

⁸⁴ SIEBERT 1977:11.

⁸⁵ Vgl. SIEBERT 1977:13ff..

⁸⁶ 1993: technologischer, identitätstheoretischer, integrativer, sozialökologischer, sozialistischer und postmoderner Ansatz; 2004: technologischer, identitätstheoretischer, integrativer, sozialökologischer, Gender- und konstruktivistischer Ansatz (Vgl. SIEBERT 2004:18). Im Folgenden wird die Bezeichnung „Ansatz“ verwendet.

⁸⁷ SIEBERT 2004:53.

⁸⁸ Betonung liegt auf „den“.

⁸⁹ SCHULZ 1999:110. BRÜNING und KUWAN benennen fünf Zielgruppen, die „bislang als besonders benachteiligt angesehen werden“ (BRÜNING/ KUWAN 2002:36): Junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschluss, Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und Sozialhilfe-Empfänger/innen, Frauen, Migrantinnen und Migranten sowie Analphabeten. Benachteiligung bezieht sich dabei auf den (Weiter-) Bildungsbereich, den Arbeitsmarkt sowie gesellschaftliche Teilhabe. (Vgl. BRÜNING/ KUWAN 2002:35).

Der Integrationsgedanke in der Erwachsenenbildung reicht bis in die Zeit vor die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zurück.⁹⁰ Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* sowie der *Deutsche Bildungsrat* forderten 1970 die „Befähigung des Menschen zu mündiger Selbstorientierung und gleichberechtigter, gesellschaftlich verantwortlicher Partizipation sowie entsprechender Durchlässigkeit des Bildungssystems“⁹¹. So sind Begriffe wie Integration und deren Synonyme wie Synthese, Verknüpfung, Ganzheitlichkeit oder Schlüsselqualifikationen seit den 1970er Jahren nicht mehr aus der Diskussion um die Gestaltung der Erwachsenenbildung wegzudenken.⁹² Dies erfolgte jedoch in unterschiedlichem Ausmaß und Art der Interpretation.

Anfangs wurde mit der Interpretation die Zusammenfassung von beruflicher und politischer Bildung verfolgt, um „ein größeres Maß an situationsbezogener politischer Aufklärung, (...) Emanzipation oder Demokratisierung“⁹³ zu erreichen. Zu Beginn der 1980er Jahre hingegen ging es um Einheit und Ganzheitlichkeit. Dem lag folgender Gedanke zugrunde: Nur die Einheit von Bildung und Arbeit könne den Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden. DOHMEN spricht dabei von der Ganzheitlichkeit des Denkens, Fühlens und Handelns⁹⁴.

Seit Mitte der 1980er Jahre wird die Integrationsdebatte durch die Diskussion um Schlüsselqualifikationen beeinflusst.⁹⁵ Damit soll den rasanten Veränderungen in Technik und Beruf entsprochen werden.⁹⁶

⁹⁰ Vgl. SCHULZ 1999:111.

⁹¹ PFLÜGER 2001:156. Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* konstituierte sich 1953 (bis 1965) als Reaktion auf die Kulturhoheit der Länder. Von 1966 bis 1975 existierte der *Deutsche Bildungsrat*, dessen Arbeit stärker an die damaligen Entscheidungsträger von Bund und Länder gebunden war.

⁹² SCHULZ merkt dazu an: „Folglich entwickelte sich die Begriffsverwendung kaum einheitlich, sondern war gekennzeichnet von verwirrender Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit, die einer inhaltlichen Klärung wenig dienlich war.“ (SCHULZ 1995:31).

⁹³ PFLÜGER 1977:140.

⁹⁴ Vgl. DOHMEN 1990:135. Diese Publikation *Offenheit und Integration: Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien* erschien als Festschrift 1990 zu seinem 65. Geburtstag und zeigt 15 Jahre Integrationsdebatte in der Bundesrepublik Deutschland auf.

⁹⁵ Vgl. SCHULZ 1995:32.

⁹⁶ Hierzu schrieb DIE ZEIT: „die Verantwortlichen (...) rasonieren über die Bildungsscheu von Arbeitnehmern, die aufgrund der praktizierten Trennung von Ausbildungs- und Berufsausübung mit vierzig Jahren von funktionalem Analphabetismus betroffen sind und verkennen, daß wir uns dies in der nächsten Generation gar nicht mehr leisten können.“ (DIE ZEIT 03.04.1987 zit. nach SCHULZ/BASLER/STRAUB 1995:506).

Neuere Interpretationen verstehen unter dem Ansatz allgemeine Handlungskompetenz, aber auch die Integration von behinderten Menschen sowie Migranten.

Zusammenfassend lässt sich folgendes Klassifikationsmodell nach AXMACHER nennen, bei dem alle Interpretationen des integrativen Ansatzes in der Erwachsenenbildung bis zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung 1982 chronologisch zusammengefasst werden.⁹⁷ Es unterscheidet dabei in folgende drei Typen:

1. **Anthropologisch-pädagogischer Typ (1)**
2. **Historisch-strukturtheoretischer Typ:**
 - 2.1 Modernisierungstheoretischer Untertyp (2)
 - 2.2 Reformersisch- emanzipatorischer Untertyp (3).⁹⁸

Bei Typ 1 wird der Mensch als Ganzes gesehen und nicht auf bestimmte Handlungen reduziert: „Nur als Einheit all seiner Lebensäußerungen kann der Mensch Objekt der Bildung sein.“⁹⁹ Dies wiederum hat Einfluss auf die Zielbestimmungen von Erwachsenenbildung.¹⁰⁰ So sollte z.B. nicht nur die berufliche Tätigkeit Anlass für Erwachsenenbildung sein.

Sowohl der modernisierungstheoretische als auch der reformersisch-emanzipatorische Untertyp zeichnen sich durch ihren „Rückgriff auf objektive, dem Menschen vorgegebene gesellschaftliche Strukturbedingungen“¹⁰¹ aus. Beide stellen relative Gegensätze dar, auch wenn der Mensch nicht ohne die ihm vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturbedingungen betrachtet werden kann.

⁹⁷ SCHULZ schreibt über dieses Modell: „(Es hat, AdA) bis heute nichts an Aktualität und Aussagekraft eingebüßt“. Das Modell wurde „aus der Bedeutung der Relationspaare Identität und Beruf sowie Bildung und Mitbestimmung für die Überwindung dichotomisierter und fragmentierter Bildung heraus begründet“ (SCHULZ 1995:33).

⁹⁸ Vgl. AXMACHER 1982:171. Dieser Typ bezieht sich vor allem auf die Integration von beruflicher und politischer Bildung.

⁹⁹ VON ERDBERG 1919:31 zit. nach AXMACHER 1982:172.

¹⁰⁰ Vgl. AXMACHER 1982:171.

¹⁰¹ AXMACHER 1982:173.

3.2 Integrationsdimensionen

SIEBERT greift DOHMENs Integrationsebenen auf und fordert folgende Dimensionen für die Gestaltung „Integrativer Erwachsenenbildung“:

- **Personale Integration:** „Personen lernen ganzheitlich, sie sind mit `Kopf, Herz und Hand´ bei der Sache.“
- **Soziale Integration:** „Verschiedene Menschen und Gruppen lernen gemeinsam und miteinander.“
- **Didaktische Integration:** „Sie lernen Zusammenhängendes, Vernetzungen.“¹⁰²

Erwachsenenbildung, die auf **personale Integration** hin abzielt, soll den Menschen als Ganzes ansprechen. Hier soll es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um emotionales und handlungsorientiertes Lernen gehen. Dabei sollte objektives Wissen in für das Individuum bedeutsame Lerninhalte umgewandelt und kann somit besser verinnerlicht werden.¹⁰³ Mit Recht spricht SIEBERT dabei nicht von „ganzheitlichem Lernen“, sondern von „Zusammenhanglernen“¹⁰⁴, obwohl er hiermit auch das ganzheitliche Lernen impliziert.

Soziale Integration ist nach SIEBERT die wahrscheinlich am längsten der Erwachsenenbildung verpflichtete Integrationsdimension. Dabei benennt er verschiedene Varianten dieser Dimension, allem voran jene aus der Gründungszeit des Deutschen Reiches: Bildung mit dieser integrativen Funktion diente damals dazu, wissenschaftliches Wissen zu popularisieren.¹⁰⁵ In der Weimarer Republik waren hingegen Begegnung, Gemeinschaft und Verständigung Schlüsselbegriffe.¹⁰⁶ In den 1970er Jahren sollte Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit erreicht werden.

¹⁰² Vgl. SIEBERT 2004:53.

¹⁰³ Vgl. SIEBERT 2004:55.

¹⁰⁴ SIEBERT 2004:61.

¹⁰⁵ Vgl. SIEBERT 2004:56.

¹⁰⁶ Vgl. SIEBERT 2004:57.

Die aktuelle Idee der sozial integrativen Erwachsenenbildung sieht er darin, die Differenz kultureller, geschlechtlicher oder altersspezifischer Art untereinander anzuerkennen.¹⁰⁷ Auch wenn er zu Beginn seines Aufsatzes über „Integrative Erwachsenenbildung“ nur die drei eingangs genannten Dimensionen von Integration aufgreift, so geht er jedoch auch auf Folgende ein:

- **Inhaltliche Integration**
- **Institutionell-räumliche Integration.**¹⁰⁸

Die bereits erwähnte **inhaltliche Integration**, die heute allgemeine, berufliche, politische sowie kulturelle Bildung miteinander integrieren soll, gewinnt in der aktuellen Diskussion um Kompetenzen und Qualifizierung wieder an Bedeutung.¹⁰⁹ Auch, weil inhaltliche Integration den aktuellen Entwicklungen des Politischen gerecht wird, wonach politische Entscheidungen nicht mehr nur auf den höchsten politischen Ebenen getroffen werden. Daher ist es wichtig, dass die Personen, die sich einbringen und auch Entscheidungen treffen wollen, das entsprechende Wissen haben und ebenso miteinander verknüpfen können.

Auch hier ist leicht zu erkennen, dass zwischen den einzelnen Integrationsdimensionen keine klaren Grenzen gezogen werden können und sollen. Auch das kann unter Integration verstanden werden.

Mit der **institutionell-räumlichen Integration** verbindet SIEBERT die notwendige Vernetzung von Bildungseinrichtungen, aber auch von Orten des Lernens.¹¹⁰

Zu Beginn dieses Unterkapitels wurde bereits die **didaktische Integration** genannt. Ihr soll an dieser Stelle noch nachgegangen werden.

Natürlich lässt sich die didaktische – mikro- und makrodidaktische – wie auch andere Dimensionen nicht von der Diskussion über Bildungsarbeit trennen.

¹⁰⁷ Vgl. SIEBERT 2004:57.

¹⁰⁸ Vgl. DOHMEN 1990:134.

¹⁰⁹ Vgl. SIEBERT 2004:55. Aber auch dazu gibt es unterschiedliche Standpunkte.

¹¹⁰ Vgl. SIEBERT 2004:54.

TIETGENS unterscheidet diesbezüglich drei verschiedene Ebenen des didaktischen Handelns, ohne dabei zwischen Makro- und Mikrodidaktik zu unterscheiden:

- fachbereichsübergreifende Ebene
- Ebene innerhalb eines Fachbereichs (Planung, Inhalte etc.)
- didaktisch- methodische Ebene.¹¹¹

Auf jeder dieser drei Ebenen kann seines Erachtens nach integratives Lernen stattfinden. Folglich können alle Integrationsdimensionen auch auf diese Ebenen angewendet werden.

Bei genauerer Betrachtung hinsichtlich der Umsetzung der „Integrativen Erwachsenenbildung“ nach SIEBERT fällt auf, dass er auch die Verknüpfung einzelner Integrationsdimensionen sucht. So beschreibt er z.B. wie folgt die Kombination von sozialer und inhaltlicher Integration:

„Menschen aus anderen kulturellen und sozialen Milieus bringen neue Erfahrungen, Wissensbestände, Sichtweisen in die Gruppe ein, wodurch – im Idealfall – eine Perspektivverschränkung und Differenzierung der Deutungsmuster entsteht.“¹¹²

Abschließend sei noch die **sprachliche Integrationsdimension** genannt, die auch die aktuelle Debatte um Integration in der Erwachsenenbildung prägt.¹¹³ Doch was ist darunter zu verstehen? Integrative Bildungsarbeit von und mit Erwachsenen ist auch „Verständigungslernen“¹¹⁴, denn ihr Erfolg hängt – ob innerhalb der Kurse zwischen Lehrenden und Lernenden oder außerhalb bzw. nach dem Kurs – vor allem von Anwendung und Beherrschung der Sprache ab. Ist dem nicht so, und Teilnehmer wie auch Kursleitende beherrschen die Sprache nur ungenügend, kann das unmittelbare Konsequenzen für den Vollzug des Bildungsprozesses und damit eventuell auch für eine sprachliche Integration der Kursteilnehmer haben.

¹¹¹ Vgl. TIETGENS 1991:62.

¹¹² SIEBERT 2004:59.

¹¹³ SIEBERT schreibt dazu „Integration als Sprachproblem“ in einer Überschrift seines Aufsatzes „Integrative Erwachsenenbildung“ (SIEBERT 2004:64).

¹¹⁴ SIEBERT 2004:64.

4. Charakterisierung der empirischen Untersuchung

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurden sowohl grundlegende Sachverhalte zu einem besseren Verständnis von Analphabetismus und Realphabetisierung erläutert als auch der Ansatz der „Integrativen Erwachsenenbildung“ vorgestellt. Im Folgenden sollen nun Methodik sowie das Vorgehen der empirischen Untersuchung dargelegt werden.¹¹⁵

4.1 Erwachsenenbildung und qualitative Sozialforschung

Die Erwachsenenbildungswissenschaft¹¹⁶ gehört der Gruppe der Sozial-/Gesellschaftswissenschaften an. In ihnen werden u.a. mittels qualitativer Forschung soziale Zusammenhänge erforscht.¹¹⁷ Qualitativ bedeutet, dass im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung non-metrische Eigenschaften v.a. von Personen gemessen werden.¹¹⁸ Zudem erfolgen qualitative Forschungen meist mittels Hypothesengenerierung (induktives Vorgehen) so auch in dieser Untersuchung.¹¹⁹

Des Weiteren soll das Vorgehen der Untersuchung empirischer Art sein, „um (...) eine sinnvolle Erkundung neuer und theoretisch noch wenig strukturierter Gegenstandsbereiche zu leisten“¹²⁰. Empirisches Vorgehen muss jedoch

¹¹⁵ Auch wenn dieses Kapitel in die Phasen Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung unterteilt wird, so sind deren Übergänge dennoch fließend.

¹¹⁶ Die Wissenschaft von der „Erwachsenenbildung/ -pädagogik“ wird auch als „Andragogik“ bezeichnet, wobei der Gegenstandsbereich über das institutionalisierte oder intentionale Lernen Erwachsener hinausgeht (Vgl. REISCHMANN 2001:19). Etymologisch vom griechischen Wort Männerführung abgeleitet, ist „Andragogik“ ein Begriff, „der in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung für deren Theoriebildung benutzt wird. Historisch taucht der Begriff erstmals 1833 auf; dabei wird mit diesem Begriff die Kindererziehung von der Erwachsenenbildung abgegrenzt. Allerdings wird der Begriff ab den 1970er Jahren aufgrund seiner historisch bedingten Ferne von den Erziehungswissenschaften in der deutschsprachigen Diskussion abgelehnt.“ (Vgl. FORNECK 1998:16f.) In der Diskussion um Erwachsenenbildung taucht auch das Öfteren der Begriff „Gerontagogik“ oder „Gerontologie“ auf. Erstere ist die Lehre von der Bildung speziell älterer Menschen (auch Seniorenbildung), Letztere die Altersforschung, deren Untersuchungsgegenstand Veränderungen, Einflüsse und Prozesse im Alter unter sozialwissenschaftlichen sowie biologischen Aspekten sind (Vgl. BAUMGART/ BÜCHELER 1998:120).

¹¹⁷ Vgl. FLICK 2005:12.

¹¹⁸ Die Wurzeln qualitativen Denkens sollen auf Aristoteles (384- 322 v.Chr.) zurückgehen. Sie unterscheidet sich von der galileischen Denktradition (Vgl. MAYRING 2002:12).

¹¹⁹ Quantitative Methoden sind meist deduktiv, d.h. theoretische begründete Aspekte werden zur Auswertung an das erhobene Material herangetragen.

¹²⁰ LAMNEK 2005:90.

theoriegeleitetes oder theoriezentriertes Vorgehen nicht ganz ausschließen. Auch hier werden Theorien zugrundegelegt, wenn auch nicht explizit.

Mittels qualitativer Sozialforschung kann oft nur eine geringe Anzahl von v.a. Personen befragt werden. Zudem erfolgt deren Wahl nicht immer nach dem Zufallsprinzip.¹²¹ Aufgrund des in dieser Untersuchung zu erforschenden Gegenstandes als auch der nur in geringem Maße zur Verfügung stehenden Ressourcen – wie z.B. Zeit – erfolgte die Untersuchung auf dem qualitativen Weg der Forschung: qualitative Daten wurden erhoben und mit qualitativen Methoden ausgewertet.

Bevor auf die Erhebung der Daten, deren Aufbereitung sowie Auswertung eingegangen wird, sollen sechs „Zentrale Prinzipien“ qualitativer Sozialforschung nach LAMNEK dargestellt werden: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität.¹²²

Offenheit gegenüber Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden meint, dass im Verlauf des Forschungsprozesses Veränderungen vorgenommen und Informationen, für die im Vorfeld noch kein Interesse bestand, zusätzlich aufgenommen sowie erfragt werden können. Somit wird auch der Verzicht auf eine Hypothesenbildung ex-ante begründet. Die Gewinnung bzw. Erhebung von Daten ist ein kommunikativer Prozess. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung wird dabei die Interaktion zwischen Forscher und Forschungsgegenstand weniger als Störgröße betrachtet. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand bedeutet darüber hinaus, dass sich sowohl Forschung wie auch die befragten sozialen Phänomene stets und ständig im Wandel befinden. Reflexivität basiert auf der Grundannahme des interpretativen Paradigmas und verweist indirekt darauf, dass jede Bedeutung nur unter Einbeziehung des gesamten Kontextes verständlich werden kann. Dies ist nahezu unmöglich. Dennoch wurde daraus resultieren in dieser Arbeit versucht, so viele Informationen wie möglich über den Kontext der Untersuchung darzustellen. Explikation meint die Offenheit des

¹²¹ Vgl. LAMNEK 2005:3.

¹²² Vgl. LAMNEK 2005:20ff..

Forschers hinsichtlich des gesamten Forschungsprozesses und damit auch der angewandten Methodik. Flexibilität als das von LAMNEK letzte Forschungsprinzip schließt den Kreis, indem sie in der Form Offenheit postuliert, dass sowohl die „Forschungslinie“ als auch die Definition darüber, was relevante Daten sind, verändert werden können.¹²³

4.2 Datenerhebung

4.2.1 Interviewvorbereitung

Um Daten in Interviews erheben zu können, wird als Erhebungsinstrument ein **Interviewleitfaden** erstellt. Er hat die Funktion, möglichst gleichartige Informationen von den verschiedenen IP zu erhalten und ist das Ergebnis eines Operationalisierungsvorgangs, bei dem aus den Integrationsdimensionen entsprechende Fragen für eine „Integrative Erwachsenen-realphabetisierung“ abgeleitet wurden.

Fragen können hinsichtlich des zu ermittelnden Inhalts und deren Funktion unterschieden werden. Es können zum einen subjektive oder objektive Inhalte erfragt werden, wobei letztere entweder Wissen (z.B. Frage 8) oder Erfahrungen sind. Der Gegenstand der Inhalte kann Realität und Utopie (z.B. Frage 31) voneinander trennen. Offene bieten im Gegensatz zu geschlossenen Fragen einen Antwortspielraum für den IP.

Bei der Funktion von Fragen kann zwischen inhaltlicher- und Verlaufssteuerung unterschieden werden. Fragen mit Inhaltbezug können zum Erzählen anregen oder zum Nachfragen hilfreich sein. Bezüglich der Steuerung des Verlaufs können Einstiegsfragen (z.B. Fragen 1 und 2), Hauptfragen (Fragen 3 bis 28.2) sowie Nach- und Filterfragen (29 bis 31) dienen.¹²⁴ Bei Anwendung dieses Instrumentes wird das Prinzip der Offenheit gewahrt.

Pre-Tests dienen normalerweise der Überprüfung des Interviewleitfadens, ohne Einfluss auf die Ergebnisse der eigentlichen Befragung zu haben. Zunächst war in

¹²³ Vgl. LAMNEK 2005:20ff..

¹²⁴ Hiermit sind die Fragen im Interviewleitfaden gemeint. Darüber hinaus wurden aber auch teilweise zusätzliche Fragen gestellt (Siehe Band II, Anlagen 5 bis 8!).

dieser Arbeit kein Pre-Test vorgesehen. Dennoch wurde im Hinblick auf die Gestaltung des Interviewleitfadens das erste Interview kritisch analysiert. Es zeigte sich, dass der Leitfaden angemessen konzipiert worden war und keine wesentlichen Veränderungen vorgenommen werden mussten. So konnte das erste Interview in der eigentlichen Untersuchung mit verwendet und eine mehr oder minder adäquate Komparabilität gewährleistet werden.

Unter **Interviewplanung** ist „die Bestimmung der benötigten Informationen und die Analyse von Zugangsmöglichkeiten zum Forschungsfeld“¹²⁵ zu verstehen. Experten für Realphabetisierung sind v.a. Personen, die die Kurse planen sowie organisieren und Kursleiter. Aus diesem Grund sollten Vertreter beider Gruppen interviewt werden. Da zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung keine Kenntnis über den traditionellen Anbieter von Realphabetisierungskursen (VHS) hinaus bestand, wurden Mitarbeiter des Projektes „PASS alpha“ kontaktiert und nach weiteren Anbietern von Realphabetisierungskursen im Freistaat Sachsen befragt. So wurden alle vier existierenden Anbieter von Realphabetisierungskursen einer größeren Stadt als auch zwei weitere Bildungsträger aus jeweils unterschiedlichen Regionen im Freistaat Sachsen als mögliche Interviewpartner – im Folgenden IP genannt – ausgewählt.¹²⁶ Die Interviews sollten von der Interviewerin alleine und – wenn möglich – in der Arbeitsstätte der jeweiligen IP durchgeführt werden.

Die Art der **Kontaktaufnahme** entscheidet über die Gesprächsbereitschaft der ausgewählten IP. Sie erfolgte in dieser Untersuchung telefonisch. Dafür wurde eine Gedächtnisstütze mit Informationen über die Autorin und das Forschungsvorhaben erstellt, um einen nahezu identischen Ausgangspunkt der IP an Informationen zu gewährleisten (Siehe Band II, Anhang 1!). Zudem begründete die Interviewerin gegenüber der IP gegenüber begründet, aus welchen Gründen gerade sie ausgewählt wurden. Um auch für die IP einen Anreiz zu schaffen, versprach sie ihnen ein Exemplar der fertiggestellten Magisterarbeit

¹²⁵ FROSCHAUER/ LUEGER 2003:64.

¹²⁶ „Übliche Stichprobengrößen jenseits von Einzelfallstudien beginnen bei einer hermeneutischen Interpretation mit N=6 (eine Größe, die auch bei Diplomarbeiten erreicht werden kann) bis N=120.“ (HELFFERICH 2005:155).

einschließlich Empfehlungen und erklärte, wie ein mögliches Interview ablaufen würde.

Alle sechs befragten Personen willigten zu einem Interview ein, wobei jedoch IP B zusätzlich eine schriftliche Schilderung des Interviewablaufs forderte. Mit allen IP wurden Termine vereinbart, die entweder am frühen Vormittag oder Nachmittag lagen, um entweder Mittagsmüdigkeit oder Eile gegen Feierabend zu vermeiden.

Im Folgenden werden die untersuchten Bildungsträger¹²⁷ kurz vorgestellt:

Bildungsträger A und Interviewpartnerin A:

Der in Ostsachsen ansässige Verein ist weltweit tätig und gehört der Gruppe der freien Bildungsträger an. Er wurde unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gegründet. In seiner Satzung steht, dass er sich als Dienstleister in den Bereichen Betreuung und Bildung sowie als Institution versteht, die sich ebenso Menschen in Not zuwendet.¹²⁸ Die Realphabetisierungsarbeit zählt erst seit kurzem zu den Arbeitsgebieten dieses Trägers.

IP A organisiert und leitet die Kurse.¹²⁹

Bildungsträger B und Interviewpartnerin B:

Dieser kleine freie Bildungsträger befindet sich in einer größeren Stadt im Freistaat Sachsen. Seine Arbeit ist seit seiner Gründung nach der Wiedervereinigung Deutschlands vor allem der Aus- und Weiterbildung sowie Umschulung in verschiedenen Ausbildungsrichtungen gewidmet. Auch hier ist die Alphabetisierung erst seit kurzem Bestandteil der Arbeit.

IP B organisiert neben weiteren Aufgaben den hier angebotenen Realphabetisierungskurs.

¹²⁷ Alle sechs Interviewpartner waren weiblichen Geschlechts, deren Alter zwischen Anfang 30 und Mitte 50 Jahre geschätzt wurde.

¹²⁸ Eigentlich müsste hier die Quelle angegeben werden. Sie bleibt jedoch – wie auch in den folgenden Darstellungen – aufgrund von Datenschutz verschlüsselt.

¹²⁹ In der Ergebnisdarstellung (Siehe Unterkapitel 5.1!) wird näher auf die Aufgaben von Interviewpartnerinnen A, C, D und E eingegangen.

Bildungsträger C und Interviewpartnerin C:

Dieser große, freie Bildungsträger in Südwestsachsen ist deutschlandweit in der Wohlfahrtspflege aktiv und besteht seit Ende des Ersten Weltkriegs. Auch er ist erst seit geringfügiger Zeit erst in der Realphabetisierungsarbeit engagiert.

IP C ist hauptsächlich für die Organisation verantwortlich, leitet jedoch auch gelegentlich die Kurse selbst.

Bildungsträger D und Interviewpartnerin D:

Hierbei handelt es sich um einen öffentlichen Bildungsträger, der deutschlandweit agiert und bereits während der Weimarer Republik existierte. Er befindet sich in einer größeren Stadt im Freistaat Sachsen und ist nur im Bereich der Erwachsenenbildung tätig. Dazu gehört eine langjährige Erfahrung auf dem Gebiet der Erwachsenenrealphabetisierung.

IP D ist im Bereich der Kursorganisation tätig.

Bildungsträger E und Interviewpartnerinnen E1 und E2:

Dieser eingetragene, deutschlandweit aktive Verein ist ein weiterer freier Bildungsträger, der aus christlichen Motiven heraus unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gegründet wurde. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Jugend-, Bildungs- und Sozialarbeit. Seit kurzem gehört auch die Realphabetisierungsarbeit zu seinen Aufgaben.

IP E1 organisiert und plant, wohingegen IP E2 die Kurse leitet.

Bildungsträger F und Interviewpartnerin F:

In einer größeren Stadt des Freistaat Sachsens befindet sich auch dieser freie Bildungsträger. Er gehört zu einem seit den 1960er Jahren existierenden Verband und bietet internationale Ausbildung, Fortbildung, berufsbegleitende Weiterbildung sowie Privat- und Firmenkurse an. Auch die Realphabetisierung ist erst seit einem kurzen Zeitraum Bestandteil der Arbeit.

IP F hat die Kursleitung inne.

Die Interviewvorbereitung beinhaltet sowohl inhaltliche als auch technische Komponenten als **unmittelbare Vorkehrungen für die Durchführung der Interviews**. Zu diesem Zeitpunkt stand der Leitfaden für die Interviews im wesentlichen fest. Es galt, die vorgesehenen Fragen im Kopf zu haben, um sich weitestgehend auf das Gespräch und die Inhalte konzentrieren zu können. Von der Metaebene aus betrachtet, bedeutete die bevorstehende Interviewdurchführung sich eigenen Erwartungen sowie Unsicherheiten (Verhalten des IP, mögliche Aussagen, eigene Rolle im Interview) bewusst zu werden. Darüber hinaus wurde das Aufnahmegerät auf seine Funktionsfähigkeit, die Speicherkapazität und das Vorhandensein von Ersatzbatterien geprüft, um eine reibungslose Durchführung und Aufnahme des Interviews zu gewährleisten.

4.2.2 Interviewdurchführung

In der empirischen Sozialforschung gibt es verschiedene **Datenerhebungsmethoden** (z.B. Beobachtung, Befragung oder Experiment). In dieser Untersuchung sollen mittels Befragung – genauer durch die Methode des face-to-face-Interviews – verbale Daten erhoben werden.

*„Das Wort Interview kommt aus dem Angloamerikanischen und konnte sich im 20. Jahrhundert auch im deutschen Sprachraum durchsetzen. Es stammt eigentlich vom französischen `entrevue´ ab und bedeutet verabredete Zusammenkunft bzw. einander kurz sehen, sich begegnen“.*¹³⁰

So treffen bei einem Interview die interviewende Person und der IP zusammen.

Es gibt eine Vielzahl an Interviewformen (vgl. LAMNEK)¹³¹, die nach methodologischen Prinzipien (z.B. Grad der Offenheit oder Art der Befragung) unterteilt werden und in der wissenschaftlichen Literatur verschieden Anerkennung finden. Da viele der systematischen Darstellungen von Interviewformen hinsichtlich ihrer methodologischen Prinzipien nicht nach der zu interviewenden Person unterscheiden, soll an dieser Stelle ein neues

¹³⁰ LAMNEK 2005:329.

¹³¹ Vgl. LAMNEK 2005:356.

methodologisches Prinzip aufgestellt werden: das des IPs bzw. seines Bezuges zum Interviewgegenstand. Mit folgenden Bezeichnungen wird dies auch aufgegriffen: „Experteninterview“¹³² und „Leitfadeninterview mit Experten“¹³³.

Das Experteninterview erfreut sich v.a. in Verwendungs-, Implementations- und Bildungsforschung¹³⁴ reger Anwendung.¹³⁵ Dennoch herrscht auch bei dieser Interviewform wenig Einigkeit über deren Verständnis und das methodische Vorgehen.¹³⁶

Doch was wird unter einem Experten verstanden und wie unterscheidet er sich von einem Nicht-Experten? MEUSER und NAGEL verstehen solche Personen als Experten, die Verantwortung für Entwurf, Implementierung oder Kontrolle einer Problemlösung tragen sowie über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse im Untersuchungsfeld verfügen.¹³⁷ Diese Definition ergänzt sich mit der von GLÄSER und LAUDEL, nach deren Meinung Experten „Menschen sind, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen“¹³⁸.

Diese durchgeführte Untersuchung ist damit nach FROSCHAUER und LUEGER eine „feldinterne“¹³⁹, bei der der befragte Experte – im Gegensatz zur „feldexternen“ Untersuchung – Akteur des Untersuchungsfeldes ist. „Weil hier das meiste und das detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden ist“¹⁴⁰, kann er als Experte durchaus nicht nur in der ersten Hierarchieebene einer Institution tätig sein. Auch wenn „Erfahrungen privater Art (...) ausgespart bleiben (sollen, AdA)“¹⁴¹, so bedeutet dies jedoch nicht

¹³² Vgl. MEUSER/ NAGEL 2005:71.

¹³³ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:107.

¹³⁴ In der Bildungsforschung werden v.a. Kursleiter und pädagogische Mitarbeiter befragt (Vgl. MEUSER/ NAGEL 2005:74f.).

¹³⁵ Vgl. MEUSER/ NAGEL 2005:74.

¹³⁶ Vgl. ROSENTHAL 2005:134.

¹³⁷ Vgl. MEUSER/ NAGEL 2005:73.

¹³⁸ GLÄSER/ LAUDEL 2004:10.

¹³⁹ Vgl. FROSCHAUER/ LUEGER 2003: 89.

¹⁴⁰ MEUSER/ NAGEL 2005:74.

¹⁴¹ Vgl. ebd..

automatisch, dass der Mensch nur als Experte gesehen wird und vermieden werden muss, dass auch derartige Themen angesprochen werden.¹⁴²

Sollen Experten befragt werden, ist der Interviewer an einem dem Wissen der Experten interessiert. Doch was ist eigentlich nun Expertenwissen? LEGEWIE unterscheidet zwischen „deklarativem“, also faktischem oder theoretischem Wissen, und „prozeduralem“ Wissen über Vorgänge und Abläufe.¹⁴³ Eine weitere Einteilung von Wissen nehmen MEUSER und NAGEL vor. Sie unterscheiden nach der Funktion des zu erfragenden Wissens zwischen „Betriebswissen“ und „Kontextwissen“.¹⁴⁴ Ersteres ist jenes Wissen, das Untersuchungsgegenstand ist. Letzteres hingegen liefert zusätzliche Informationen über den Untersuchungsgegenstand. Auch wenn sich beides sicherlich nicht scharf voneinander trennen lässt, so hat dies wiederum Auswirkung auf die Art der Auswertung der in den Interviews erhobenen Daten.

Die Durchführung der Experteninterviews reicht nach ROSENTHAL von geschlossen bis hin zu dezidiert offen oder gar narrativ.¹⁴⁵ MEUSER und NAGEL sowie GLÄSER und LAUDEL stehen eher für ein offenes und leitfadenorientiertes Verfahren.¹⁴⁶ So können die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Informationen erfragt werden, und die Durchführung der Untersuchung bleibt dem Prinzip der Offenheit für weitere Informationen gerecht. Diese kann in drei Phasen unterteilt werden. So wird im Folgenden näher auf sie eingegangen:

Im **Gesprächseinstieg** „wird über die erste Kontaktaufnahme hinaus die soziale Beziehung präzisiert“¹⁴⁷. Zu Beginn des Gesprächs wurden die bereits telefonisch ausgeführten Informationen über die Autorin und das Forschungsvorhaben wiederholt. Nach der Zustimmung zur digitalen Audioaufnahme des Interviews seitens der IP und der Klärung von offenen Fragen, wurde sofort damit begonnen,

¹⁴² MEUSER und NAGEL würden dies jedoch als „verunglückten Diskursverlauf“ (MEUSER/ NAGEL 1991:450) bezeichnen.

¹⁴³ Verfügbar über: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf.

¹⁴⁴ MEUSER/ NAGEL 2005:65.

¹⁴⁵ Vgl. ROSENTHAL 2005:134.

¹⁴⁶ Vgl. MEUSER/ NAGEL 2005:71; Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:107.

¹⁴⁷ FROSCHAUER/ LUEGER 2003:67.

das Interview aufzuzeichnen.¹⁴⁸ Die Fragen 1 und 2 dienten dem Einstieg in das Gesprächsthema. Beide beziehen sich sowohl auf die konkrete Lebenswelt der IP und schließen gleichzeitig auch an das Forschungsthema an. GLÄSER und LAUDEL bezeichnen diese Fragen nach der Person des IP auch als „Hintergrundfragen“¹⁴⁹. Sie wurden so gewählt, dass relativ kurze Antworten einen schnellen Übergang zu den eigentlichen Inhalten bzw. zu den Hauptfragen des Interviewleitfadens ermöglichten.

In der **Erzähl- und Nachfragephase** werden die in dem Interviewleitfaden enthaltenen Fragen abgearbeitet. In allen Interviews diente der Leitfaden als Orientierung. Darüber hinaus wurden aber auch Fragen gestellt, die sich aus dem Kontext des Gespräches ergaben.

In der letzten Phase der Interviewdurchführung, dem **Gesprächsabschluss**, wird die Interviewsituation allmählich gelöst. Bei IP B war das Gespräch aufgrund fehlender digitaler Aufnahmemöglichkeit relativ schnell beendet. Bei IP C hingegen war ausreichend Zeit vorhanden. Daher erfolgte bei Letzterem nach Beenden der Gesprächsaufnahme auch noch ein weiterführendes Gespräch. Für ein mögliches Fazit – wie es FROSCHAUER und LUEGER fordern – blieb jedoch eher selten Zeit, da die meisten Interviews insgesamt ein bis zwei Stunden andauerten.¹⁵⁰

4.2.3 Interviewnachbereitung

In dieser Phase sollen Eindrücke und Informationen, die während der Interviewdurchführung oder nach dem Beenden der digitalen Audioaufnahme nicht notiert werden konnten, niedergeschrieben werden. Daher fertigte die Interviewerin darüber ein Postskriptum an (Siehe Band II, Anlagen 11 bis 13!).

¹⁴⁸ Bei IP B und F konnte trotz Nachfrage und Zusicherung der Anonymisierung erhobener Daten keine digitale Audioaufnahme des Interviews realisiert werden. Aus diesem Grund werden die gewonnenen Daten nicht mit in die Datenauswertung einbezogen.

¹⁴⁹ GLÄSER/ LAUDEL 2004:119.

¹⁵⁰ Vgl. FROSCHAUER/ LUEGER 2003:73.

Dabei wurden v.a. Rahmenbedingungen, der Verlauf bzw. die Dynamik des Gesprächs sowie aufgekommene Fragen benannt. Im Anschluss an diese Interviewnachbereitung bzw. Dokumentation des Interviewkontextes schließt sich die Datenaufbereitung an, die im folgenden Unterkapitel dargestellt wird.

4.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung beinhaltet nach MAYRING die folgenden drei Aspekte: Darstellungsmittel, Protokollierungstechnik sowie Konstruktion deskriptiver Systeme.¹⁵¹

Darstellungsmittel dienen der Darstellung der z.B. durch ein Interview erhobenen Daten. Bei der Auswahl sollte v.a. darauf geachtet werden, sie gegenstandsangemessen einzusetzen und möglichst vielfältig anzuwenden.¹⁵² Da diese Untersuchung einen relativ kleinen Rahmen umfasst, wurden die erhobenen Daten mittels digitaler Audioaufnahme dargestellt. IP B und F wünschten keine Aufnahme. Darauf begründet wurden nur Interviewmitschriften geführt (Siehe Band II, Anlagen 9 und 10!).

Die erhobenen und dargestellten Daten müssen mittels einer **Protokollierungstechnik** in eine Form gebracht werden, die deren Auswertung ermöglicht. Die digital erhobenen Audiodaten wurden mittels Standardorthographie verschriftlicht. Dieser Vorgang wird als Transkription bezeichnet. In der wissenschaftlichen Literatur wird dabei zwischen wörtlicher und kommentierter Transkription unterschieden.¹⁵³ Da es in dieser Untersuchung nicht um die Analyse der Sprache selbst, sondern um den Inhalt des Gesprochenen geht, wurde die kommentierte Transkription angewendet, deren Konventionen sich an den gängigen Transkriptionssystemen orientieren (Siehe Band II, Anlage 4!).

¹⁵¹ Vgl. MAYRING 2002:85.

¹⁵² Vgl. MAYRING 2002:87.

¹⁵³ Vgl. MAYRING 2002:91.

Diese Form der Transkription hat jedoch den Nachteil, dass die Anwendung von Konventionszeichen die Lesbarkeit des Transkriptes erschwert.¹⁵⁴

Die Transkription wurde mit der im Internet kostenlos verfügbaren Software „Express Scribe 4.10“¹⁵⁵ durchgeführt. Sie ermöglicht eine leichte und schnelle Transkription der erhobenen Daten, da diese ohne ein spezielles Transkriptionsprogramm einfach in ein Microsoft WORD- Dokument niedergeschrieben werden konnten. Dabei ist keine Partiturschreibweise, sondern die einer sequentiellen Struktur notwendig, bei der Sprecherbeiträge ohne Simultansprechen mit einer neuen Zeile beginnen.

Mit der **Konstruktion deskriptiver Systeme** soll eine anfängliche Ordnung der erhobenen und transkribierten Daten erreicht werden. Unmittelbar daran schließt sich die Datenauswertung an (Siehe Kapitel 5!). Es gilt, beschreibende Kategorien (deskriptive Systeme) zu erstellen, die sich an den theoretischen Vorüberlegungen orientieren.

Die im Folgenden dargestellte Tabelle zeigt die zu den von SIEBERT definierten Integrationsdimensionen – hier auch als Kategorien bezeichnet – und die nach einer groben Sichtung des Materials aufgestellten Unterkategorien. Sie dienen der Analyse und Auswertung der erhobenen Daten als Suchraster und werden im Anschluss an die Datenaufbereitung in der Datenauswertung angepasst.

¹⁵⁴ Aus diesem Grund soll bei der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4 vollständig auf die Zitierung der in der Transkription verwendeten Hörsignale, Pausen und Intonationen verzichtet werden.

¹⁵⁵ Verfügbar über: <http://www.nch.com.au/scribe>. Die Software wird jedoch regelmäßig aktualisiert und ist bereits in einer neueren Version verfügbar.

Kategorien (Integrationsdimensionen)	Unterkategorien
<i>Personale Integration</i>	Lebensweltbezug
	Mitentscheidung der TN über Inhalte
<i>Soziale Integration</i>	Kurszusammenstellung
	Zusammenarbeit der Teilnehmer verschiedener Kurse
	Selbstbewusstsein
	Selbständigkeit
	Sozialintegrative Alphabetisierung
<i>Didaktische Integration</i>	Methoden
	Lehr- und Lernmaterialien
	Lernen lernen
	Einzel-/ Gruppenunterricht
<i>Inhaltliche Integration</i>	Inhalte
	Mitentscheidung der TN über Inhalte
<i>Institutionell-räumliche Integration</i>	Räumlichkeiten
	In der Alphabetisierung des Bildungsträgers Beschäftigte
	Trägerübergreifende Zusammenarbeit
	Werbung/ Ansprache
<i>Sprachliche Integration</i>	(Schrift-) Sprachkompetenz

Tabelle 1: Auswertungs(unter)kategorien des Suchrasters zur Interviewanalyse
(Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden wird auf die in Tabelle 1 dargestellten Kategorien sowie unteren Kategorien näher eingegangen. So zeigen sich in den Unterkategorien erste Beispiele dafür, wie Erwachsenenrealphabetisierung integrativ sein kann.

Wie bereits erwähnt, sollte im Sinne von personaler Integration jegliche Form von Bildung den Menschen als Gesamtpersönlichkeit ansprechen. Diese Integrationsdimension kann z.B. dadurch umgesetzt werden, dass Themen alltäglicher Art im Unterricht behandelt werden und auch die Teilnehmer äußern können, worüber sie gern gesprochen oder geschrieben hätten.

Im Sinne der „Integrativen Erwachsenenbildung“ kann soziale Integration durch gemeinsames Lernen gefördert und damit sozialer Desintegration entgegenwirken. Bereits in den 1980er Jahren verfolgten Realphabetisierungskurse die Intention, funktional analphabetischen Menschen Schriftsprache erneut beizubringen und sie somit in die Gesellschaft zu reintegrieren: „(Ziele der

Realphabetisierung sind, AdA) die Herausbildung von Handlungskompetenz in Bezug auf den Gegenstand Schriftsprache und die reflektierte Aufarbeitung der realen Lebensprobleme der Teilnehmer“¹⁵⁶. Doch die Rahmenbedingungen haben sich partiell geändert. Realphabetisierung, die soziale Integration beabsichtigt, kann die Kursteilnehmer mit anderen Menschen zusammenbringen, wenn auch abhängig von der Situation. So kann z.B. neben Einzelarbeit das Lernen in der Gruppe arrangiert werden.

Auch Teilnehmer aus anderen Kursen können in einen Austausch mit einbezogen oder so genannte Patenschaften von ehemaligen Realphabetisierungskursteilnehmern für aktuell Lernende übernommen werden. Dies könnte ebenso einen Austausch nach dem Unterricht bewirken. Damit jedoch nicht nur ein Austausch zwischen funktional analphabetischen Menschen, sondern auch ein wirklicher Austausch „mit der Gesellschaft“ erfolgt, könnten Personen aus dem näheren und weiteren Umfeld der Teilnehmer mit in den Unterricht einbezogen werden. Natürlich müsste dabei mit beachtet werden, ob die Teilnehmer dies wollen. Voraussetzung dafür, dass u.a. dies möglich wird, ist die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbständigkeit der Teilnehmer.

Die didaktische Integration bezieht alle vorangestellten Integrationsdimensionen auf einer anderen Ebene mit ein. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Wie wird in Realphabetisierungskursen gelernt?
- Welche Methoden werden angewandt?
- Welche Lehr- und Lernmaterialien werden verwendet?

Hierbei ist von Bedeutung, dass auf die Kursteilnehmer möglichst individuell eingegangen wird, auch wenn dies vom Grad der bereits erfolgten Realphabetisierung abhängig ist.

Auch die inhaltliche Integration ist für die Realphabetisierung von Bedeutung. Es muss gut überlegt sein, inwiefern Inhalte wie die der allgemeinen, beruflichen sowie politischen und kulturellen Bildung miteinander verbunden in den Kursen

¹⁵⁶ ROMBERG 1993:37.

Anwendung finden. Zudem kann hier ebenso auf die Wünsche der Kursteilnehmer und auf aktuelle Gegebenheiten eingegangen werden.

Die institutionell-räumliche Integration ist eine Integrationsdimension, die aufgrund der Konkurrenz zwischen Bildungsträgern als auch aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer nicht so einfach zu realisieren ist. Dies wirkt sich auf den ersten Blick nicht unmittelbar auf den einzelnen Kursteilnehmer, sondern die Qualitätssicherung, die Möglichkeit des Austausches von Lehrenden und Lernenden und somit auch auf eine mögliche Integration aus. Wichtig für die Realphabetisierung scheint hier z.B., dass ein Austausch der einzelnen, in den Bildungsträgern Beschäftigten als auch der an der Realphabetisierung beteiligten Institutionen erfolgt.¹⁵⁷

Als Letztes wird auf die sprachliche Integration eingegangen. Sprache ist unabdingbares Mittel zur Kommunikation und damit Gegenstand von Realphabetisierungskursen. Dabei kann Sprache in Schriftsprache und gesprochene Sprache unterschieden werden.

Im Anschluss an die Datenaufbereitung schließt sich die Auswertung der Daten an. Dennoch wird im Folgenden Unterkapitel 4.4. nur die Methode zur Auswertung der erhobenen Daten dargestellt, da der Datenauswertung einschließlich Ergebnisdarstellung, Ergebnisinterpretation und der kritischen Betrachtung der Durchführung der Untersuchung eigens ein Kapitel gewidmet wird: das Kapitel 5.

4.4 Datenauswertungsmethode

Die Auswertung der erhobenen Daten ist der beinahe letzte, aber ein entscheidender Schritt jeder empirischen Untersuchung. Sie dient der Beantwortung der Untersuchungsfragen. Deren Wahl hängt u.a. von dem gewählten Darstellungsmittel und dem Ziel der Auswertung ab. Für die

¹⁵⁷ Diese Koordinierungsstelle existiert im Prinzip bereits in Form des *BVAG*. Jedoch gibt es seitens der Bundesregierung aufgrund der weiter oben erwähnten Länderhoheit in Sachen Bildung v.a. finanziell wenig Unterstützung.

Auswertung der in dieser Untersuchung erhobenen Interviewdaten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach GLÄSER und LAUDEL gewählt.¹⁵⁸

Inhaltsanalyse hat generell die Analyse von Kommunikation zum Ziel. Dabei ist nicht explizit definiert, was unter Inhalt¹⁵⁹ verstanden werden kann.¹⁶⁰ Sie wurde ursprünglich für die Analyse von US-amerikanischen Zeitungsartikeln in den 1920er Jahren verwandt.¹⁶¹ Als Reaktion auf die methodologische Kritik der quantitativen Inhaltsanalyse wurde sie jedoch später auch in qualitativer Form angewendet. MAYRING ist einer der Vertreter, der die Diskussion über diese Methode im Deutschland der 1980er Jahre vorangebracht hat.¹⁶²

Das Verfahren nach GLÄSER und LAUDEL baut auf dem der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING auf.¹⁶³ Sie schlagen folgende Schritte für die Realisierung der qualitativen Inhaltsanalyse – speziell für in Experteninterviews erhobene Daten – vor:

- Vorbereitung der Extraktion,
- Extraktion,
- Aufbereitung und
- Auswertung.¹⁶⁴

Da jedoch die theoretischen Vorüberlegungen auch für die Auswertung der erhobenen Daten von Bedeutung sind, ergibt sich folgende neue Reihenfolge:

- theoretische Vorüberlegungen,
- Vorbereitung der Extraktion,
- Extraktion,
- Zusammenfassung der extrahierten Daten¹⁶⁵ und
- Interpretation¹⁶⁶.

¹⁵⁸ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:191.

¹⁵⁹ An dieser Stelle soll es sich bei Inhalt jedoch lediglich um die erhobenen Daten (unter Ausschluss von Pausen, Intonationen und Wiederholungen o.ä.) handeln.

¹⁶⁰ Vgl. MAYRING 1997:11.

¹⁶¹ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:191.

¹⁶² Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:192.

¹⁶³ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:193.

¹⁶⁴ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:191.

¹⁶⁵ Da Unterkapitel 4.3 bereits die Bezeichnung „Datenaufbereitung“ trägt, wird der hier genannte vierte Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse in „Zusammenfassung der extrahierten Daten“ umgewandelt.

Diese Schritte sollen in dem Auswertungsprozess der erhobenen Daten als Orientierung dienen, da deren Inhalte nicht scharf voneinander getrennt werden können.

Bei der Vorbereitung der Extraktion wird auf die in den Kapiteln zwei und drei dargestellten theoretischen Vorüberlegungen angeknüpft. Diese dienen dabei als Grundlage für die Auswertungskategorien und -unterkategorien des Suchrasters zur qualitativen Inhaltsanalyse und werden im Anschluss an die Datenerhebung einer genauen Prüfung unterzogen:

„Da die systematische Analyse des empirischen Materials noch aussteht, müssen all diese Prüfungen und Veränderungen im Sinne einer Erweiterung des ursprünglichen Modells angelegt sein. Es ist im Allgemeinen nicht gerechtfertigt, auf der Grundlage der Eindrücke aus der empirischen Erhebung Einengungen vorzunehmen oder sogar Faktoren aus der Analyse auszublenden.“¹⁶⁷

MAYRING schlägt in seinem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse die Anpassung des Kategoriensystems nach der kritischen Revision der Daten vor. GLÄSER und LAUDEL hingegen wollen dem Prinzip der Offenheit gerecht werden und schlagen daher nur die Anpassung der Daten vor, womit ein vollständiger Probelauf der Datenerhebung nicht erforderlich wird.¹⁶⁸ Darüber hinaus gilt es, die Analyseeinheiten festzulegen und zu entscheiden, welche der erhobenen Daten ausgewertet werden sollen. Auch wenn in dem Vorgehen nach GLÄSER und LAUDEL nicht explizit vorgesehen, diene dazu die anfängliche Sichtung und Segmentierung der Interviewtranskripte. Sie kann unterstützend für die Extraktion, dem darauf folgenden Schritt der Datenauswertung wirken.

In der Extraktion werden die im Transkript enthaltenen Inhalte anhand des zuvor erstellten Rasters durchsucht und den Haupt- und Unterkategorien zugeordnet.¹⁶⁹ Dies geschieht, ohne dass die räumliche Beziehung einer

¹⁶⁶ Da auch Kapitel 5 dieser Arbeit den Titel „Datenauswertung“ trägt, wird der definierte fünfte Schritt der Datenauswertungsmethode in „Interpretation“ umbenannt.

¹⁶⁷ GLÄSER/ LAUDEL 2004:201.

¹⁶⁸ Mit Anpassung meinen sie, dass keine zuvor definierten Unterkategorien weggelassen, sondern nur umstrukturiert und erweitert werden.

¹⁶⁹ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:194.

Information zu den anderen Informationen berücksichtigt wird.¹⁷⁰ Auch hier gilt wie im vorherigen Schritt beschrieben, dass erweiternd neue Haupt- und Unterkategorien aufgestellt werden können. Dabei muss im Blickfeld bleiben, dass die Zuordnung im gesamten Auswertungsprozess der individuellen Auslegung der auszuwertenden Person unterliegt.¹⁷¹

Im vierten Schritt der Datenauswertung, der Zusammenfassung der extrahierten Daten, werden die im Vorfeld ausgewählten Inhalte subsummiert und strukturiert.¹⁷² Das Ergebnis dieser Zusammenfassung ist die Grundlage für die anschließende Interpretation der extrahierten Daten. Widersprüchliche Aussagen werden dabei bis zur Interpretation mitgeführt.

Die Interpretation der erhobenen und transkribierten Interviewdaten ist der abschließende Schritt der Datenauswertung. Ziel der Interpretation ist die Beantwortung der Untersuchungsfragen. Dabei gilt noch mehr als bei dem vorherigen Schritt, dass das Vorgehen von den im Vorfeld bestimmten Haupt- und Unterkategorien abhängt. Hier sollen Kausalzusammenhänge rekonstruiert werden. Darüber hinaus ist auch der Geltungsbereich der Antworten zu bestimmen.

¹⁷⁰ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:200.

¹⁷¹ Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2005:209.

¹⁷² Vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2004:219.

5. Datenauswertung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den IP A, C, D und E – geordnet nach den definierten Integrationsdimensionen – dargestellt. Daran schließt sich ihre Interpretation und die damit einhergehende Beantwortung der Forschungsfragen an. Als Abschluss dieses Kapitels dient eine kritische Betrachtung der empirischen Vorgehensweise bei der Untersuchung.

5.1 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse orientieren sich an den in Unterkapitel 4.3 aufgestellten Kategorien (Integrationsdimensionen nach SIEBERT). Im Auswertungsprozess wurden diese jedoch angepasst.

SIEBERTs Integrationsdimensionen wurden mit folgender Ausnahme in diese Darstellung übernommen: Für die Realphabetisierungsarbeit zeigte sich die institutionell-räumliche Integration wenig realistisch. Sie wurde in zwei Integrationsdimensionen – in die institutionelle und in die räumliche Integration – unterteilt.

Über diese Integrationsdimensionen hinaus wurden noch vier weitere definiert: die Gerechtigkeits-, die finanzielle, die Anpassungs- sowie die zukunftsorientierte Integration. Alle Integrationsdimensionen sind in dieser Darstellung der Ergebnisse in folgender Reihenfolge benannt: personale Integration, soziale Integration, Gerechtigkeits-Integration, sprachliche Integration, inhaltliche Integration, methodisch-didaktische Integration, institutionelle Integration, räumliche Integration, finanzielle Integration, Anpassungs- sowie zukunftsorientierte Integration.

Es gilt zu beachten, dass die folgende Ergebnisse in den einzelnen Integrationsdimensionen systematisch nach Inhalt und Träger – in der Regel ohne Wertung – aufgeführt werden. Die Bewertung bzw. Interpretation der Ergebnisse erfolgt überwiegend in Unterkapitel 5.2, der Interpretation der Ergebnisse.

5.1.1 Personale Integration

Personale Integration kann z.B. durch den Bezug der Lebenswelten der Teilnehmer in den Kursen und in der Mitbestimmung der Teilnehmer über die Kursinhalte erreicht werden. Wie dies bei den einzelnen Trägern vollzogen wird, ist im Folgenden dargestellt.

5.1.1.1 Lebensweltbezug

Über die Bedeutung der Lebenswelt der Teilnehmer für den Kurs sind sich die IP einig:

„Muss ja sein, denn ich kann mich ja nicht mit irgendetwas beschäftigen, wo sie gar keinen Bezug dazu haben.“ (C 665f.)

„Das brauchen die Teilnehmer, was finden sie sinnvoll, also für ihre eigene Lebenswelt, für ihren Alltag (...). Das ist wie in der Schule: ‘Das brauche ich doch nicht.’ Naja, man muss sie ja schon erreichen an erster Stelle“ (D 561- 564)

„Und man knüpft ja immer an die praktischen Dinge an, das heißt: also die alltäglichen Dinge des Lebens stehen natürlich im Vordergrund.“ (E2 578ff.)

IP D äußert, dass v.a. durch die Kleingruppenarbeit die Möglichkeit besteht, auf das einzugehen, was die Teilnehmer für ihren Alltag benötigen:

„Ja also (...) ganz konkret könnte ich das jetzt nicht sagen. Aber ich glaube, durch die Kleingruppen gibt es eine sehr große Offenheit, also dass wirklich das gemacht wird, was sie für ihren Alltag brauchen.“ (D 611- 614)

Weitere Beispiele zeigen, wie auf die Lebenswelt der Kursteilnehmer eingegangen wird:

„Ein Teilnehmer hatte (...) eine Heiratsannonce aufgegeben (...) mit unserer Hilfe“ (A 711- 715)

„Also wir haben es jetzt zum Teil gehabt, durch die Anrufe jetzt am Telefon, dass sie dann in irgendwelche Verträge hier reingekascht werden, dass es der einen passiert ist, dass wir dann den Leseauftrag in der Bibliothek so gewählt haben, (...) dass wir dann gezielt ein Buch herausgesucht haben, wo (...) Textpassagen drin sind, wo ich solche Verträge wieder kündigen kann.“ (C 683- 690)

Dennoch äußert IP D Folgendes hinsichtlich der Bedeutung des Lebensweltbezuges für die Teilnehmer im Kurs:

„Ja, es geht um Lesen und Schreiben; und welche Texte das dann sind, ist eigentlich zweitrangig und da könnte man bestimmt auch dran arbeiten (...). Es gibt ja sehr schöne Materialien; (...) dass man die Materialien auch so auswählt, dass sie einen direkten Bezug haben und dass sie da auch Unterstützung und Informationen rauslesen, die sie für den Alltag brauchen, aber Kriterium ist doch an erster Stelle der Schwierigkeitsgrad“ (D 581- 587)

IP D meint aber auch, dass dieser Bezug noch zu kurz kommt:

„dass Dinge, (...) Schriftstücke mit einfließen, aber ich denke noch zu wenig“ (D 592)

5.1.1.2 Mitbestimmung der Teilnehmer über die Inhalte

Für die Kursteilnehmer besteht die Möglichkeit, über die Inhalte im Kurs mitzuzentscheiden:

„Das können sie.“ (A 588)

„Also, wenn sie jetzt sagen würden `Ich habe das Problem.` oder `Mich würde das und das interessieren.`, dann wäre das überhaupt kein Problem, das mit einzubeziehen.“ (C 681ff.)

„Also die Teilnehmer bringen echt Dinge mit, die sie lesen und schreiben müssen“ (D 571f.)

IP D sieht dies in der Tatsache begründet, dass die Kurse der jeweiligen Träger sehr klein sind:

„ich glaube durch die Kleingruppen gibt es eine sehr große Offenheit, also dass wirklich das gemacht wird, was sie für ihren Alltag brauchen.“ (D 612ff.)

Auch wenn in allen Kursen für die Teilnehmer die Möglichkeit besteht, über Inhalte mitzuzentscheiden, so scheint es Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes deren Realisierung von Träger zu Träger zu geben, wie das nächste Zitat zeigt:

„hab´ vom ersten Tag an gesagt, sie können jederzeit sagen `Das möchten wir gern im Unterricht behandeln. Darüber möchten wir Bescheid wissen.` und so weiter. Also sie haben jederzeit die Möglichkeit – wie der eine Teilnehmer – `Na, ich möchte jetzt gern mal was zu Hygienemittel, Pflegemittel, ich komm´ zu

Hause nicht mehr klar. Können wir das nicht mal im Unterricht behandeln? "
(E2 632- 638)

IP A gibt an, dass bei ihrem Träger die Art und Weise sowie der Umfang der Mitbestimmung von Teilnehmern über Kursinhalte folgendermaßen realisiert wird:

„Wir überfallen sie nicht, aber wir kommen zunehmend dazu, mit ihnen zu sprechen, was denn ihre Ziele¹⁷³ sind und die Teilnehmer sagen dann schon ihre Ziele.“ (A 456ff.)

Es gibt jedoch auch Teilnehmer, die diese Möglichkeit der Inhaltsmitbestimmung nicht wahrnehmen möchten:

„ich hab´ aber auch erfahren, dass Teilnehmer kommen und Abwehrreaktionen zeigen“ (A 241f.)

¹⁷³ Ziele sind nicht 1:1 in Inhalte zu übertragen, dienen aber als Orientierung zur Aufstellung derer.

5.1.2 Soziale Integration

Auch die soziale Integration ist – wie die personale Integration – eine Integrationsdimension, die SIEBERT bereits aufgestellt hat. Beispiele wie die Zusammenstellung der Realphabetisierungskurse, eine mögliche Zusammenarbeit von Teilnehmern verschiedener Kurse, die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbständigkeit der Kursteilnehmer, das Hinweisen der in der Realphabetisierung Beschäftigten auf soziale Regeln sowie die Realisierung von sozialintegrativer Alphabetisierung sind Aspekte, die für eine soziale Integration der Kursteilnehmer ausschlaggebend sein können. Doch wie wird auf sie bei den einzelnen Trägern eingegangen?

5.1.2.1 Kurszusammenstellung

Die Kurszusammenstellung meint die Zuordnung der Teilnehmer mit deren unterschiedlichen Voraussetzungen zu einem bestimmten Kurs. Gibt es nur einen Kurs bei dem jeweiligen Träger, entfällt sie:

„Ich stell' die überhaupt nicht zusammen.“ (A 142)

Doch wie sieht es bei den Trägern aus, die mehr als nur einen Kurs durchführen?

Bei Träger C stellte sich die Situation vor Kursbeginn wie folgt dar:

„Also jetzt bei dem Kurs waren wir eigentlich (...) froh, dass wir den dann voll hatten“ (C 136f.)

Hier erübrigt sich die Wahlmöglichkeit in der Kurszusammenstellung. Aber auch da wird auf den unterschiedlichen Kenntnisstand der Teilnehmer in dem Kurs eingegangen:

„Dann haben wir es auch so gemacht, dass wir die Leute so zusammengesetzt haben, dass sie ungefähr auf gleichem Niveau sind, dass sie sich dann auch einander helfen können“ (C 820ff.)

Träger D führt mehr als nur einen Kurs durch. Da die Teilnehmer meist von sich aus kommen, wird ein neuer Teilnehmer folgendermaßen einem passenden Kurs zugeteilt:

„Also dieser Einstieg (...) Danach denke ich erst mal: Menschlich passt diese Person in diese neue Gruppe? Ist die neue Gruppe (...) – meistens ist es eine bestehende Gruppe – (...) aufnahmefähig und sind die so weit, dass diese Person da hinzukommen kann und auch, also vom Bildungsniveau - nenne ich es jetzt mal – her, also vom Kenntnisstand, haben die denn also dieselben Defizite und kommt die Person dann in dieser Gruppe zurecht oder nicht? Also wir versuchen schon, möglichst homogene Gruppen zu haben; aber es kommt dann auch mal vor, dass es dann doch ein bisschen zu schwer ist und ein bisschen zu leicht, und dann müssen die mit Binnendifferenzierung arbeiten oder manchmal machen wir es dann doch, dass die erst mal versuchen, ob es ihnen in dieser Gruppe gefällt und meistens ist das auch so. (...) Es muss schon stimmen von Anfang an und dann auch möglichst fortgeführt werden können. Also besser, wir verschieben noch mal ein bisschen den Einstieg, als dass wir alles übers Knie brechen und es stimmt nichts und die Person merkt `Aha, ich bin ja hier der Schlechteste. Was soll ich denn nur machen? Und das will ich doch gar nicht. Und das ist alles zu schwer.` wie es in der Schule halt war (...) Die sollen ja nicht wieder dieselben negativen Erfahrungen wie in ihrer Schullaufbahn noch mal wiederholen, sondern in einem anderen Rahmen (...) gefördert (...) werden, ja?“ (D 147- 176)

Bei Träger E lief die Einordnung der Teilnehmer in die:

„zwei Lerngruppen“ (E1 117)

wie folgt ab:

„es gab´ ein Gespräch, wurde aufgeschrieben: Name, Buchstaben so und dann mehr oder weniger wurden dann die Teilnehmer einsortiert.“ (E2 123ff.)

Doch auch innerhalb eines Kurses muss gegebenenfalls differenziert gearbeitet werden:

„obwohl wir schon differenziert haben mit diesen zwei Gruppen, innerhalb der 12er Gruppe dann noch mal oft eine Differenzierung notwendig wird“ (E1 197ff.)

5.1.2.2 Zusammenarbeit der Teilnehmer verschiedener Kurse

Für IP C ziehen alle Teilnehmer an einem Strang. Daher wäre eine Zusammenarbeit z.B. durch Exkursionen möglich:

„Weil (...) alle ziehen ja dann in dem Sinne an einem Strang und bestimmte Sachen (...) kann man die dann auch mit beiden Gruppen organisieren, wenn man jetzt sagt `Wir machen die (...) Exkursionen´ dann würden bestimmt (...) alle fahren.“ (C 1075- 1079),

wie zum Internationalen Weltalphabetisierungstag (*International Literacy Day*, AdA) bei Träger D (im Jahr 2006 nach Dresden, AdA):

„Also zum Internationalen Weltalphabetisierungstag“ (D 892- 895)

Auch wenn einige der Teilnehmer miteinander telefonieren:

„einige, die telefonieren mal miteinander“ (E 1077),

so gibt es jedoch bei Träger E keine geplanten Zusammenkünfte der Teilnehmer beider Kurse, was dadurch nicht möglich ist, dass die Teilnehmer abwechselnd je eine Woche den Kurs besuchen und eine Woche arbeiten:

„Hier im Haus begegnen sie sich nicht, weil ja immer die fünf Tage sind die in der Arbeitstätigkeit fünf Tage hier und dann ist der Wechsel (...)“ (E2 1075f.)

5.1.2.3 Förderung des Selbstbewusstseins der Teilnehmer

Zwei der vier IP gaben konkrete Aspekte an, mit denen das Selbstbewusstsein der Teilnehmer gestärkt werden kann:

„Das geht eigentlich sehr schnell, dass sie sehr selbstbewusst werden, wenn sie (...) solche Aufgaben erhalten, die für sie machbar sind. Und man muss natürlich dann aufpassen, dass sie nicht in der Gruppe dominieren“ (A 857- 860)

„Also durch diese Gespräche, die es immer wieder auch innerhalb des Unterrichts gibt, glaube ich schon. Mit den Dozenten, wie gesagt.“ (D 834f.)

„ich denke, an erster Stelle geht´s einfach darum, dass sie sich daran machen und wieder Sicherheit gewinnen“ (D 294ff.)

IP E äußert, dass die Förderung und Entwicklung des Selbstbewusstseins der Teilnehmer Zeit benötige und sich – wie im Folgenden beschrieben – vollziehen kann:

„Also sie verstecken sich da nicht mehr, aber ich denke, es wird noch ein ganzes Stück dauern, bis sie (sich, AdA) vielleicht auch mal im Bekanntenkreis öffnen und sagen: `Das habe ich auch mal nicht gekonnt.‘“ (E2 690- 693)

Der Meinung der IP D nach kann die Stärkung des Selbstbewusstseins von folgender Bedeutung für den Kursteilnehmer und seine Umgebung sein:

„Also die Herangehensweise sollte schon sein, dass sie es eigentlich (...) den Draht wiederfinden, also dass, wenn sie jetzt einen Kurs oder ein Angebot oder was auch immer besuchen, dass sie dann, dass sie auf einmal auch – nicht auf einmal, sondern nach und nach – andere Möglichkeiten sehen, sich gesellschaftlich einzubringen. Also Selbstbewusstsein stärken und wirklich auch als Mensch anders im Leben stehen – sowohl persönlich als in ihrem sozialen Umfeld – und mehr Möglichkeiten nutzen können, um sich zu integrieren, als Person mit ihren Möglichkeiten und auch Potentiale, die sie haben, die sie wieder weiter entwickeln können, weil: Lesen und Schreiben lernen ist ja dann ein Schritt von vielleicht auch vielen anderen Schritten.“ (D 1093- 1104)

5.1.2.4 Förderung der Selbständigkeit der Teilnehmer

IP D äußert, dass eine gewisse Selbständigkeit bei den Teilnehmern noch nicht vorhanden ist und bestätigt damit, dass deren Förderung notwendig ist:

„Es ist doch eine gewisse Selbständigkeit, die noch (nicht, AdA) da ist“ (D 719f.)

Die Selbständigkeit kann z.B. durch Gespräche entwickelt werden:

„Also durch diese Gespräche, die es immer wieder auch innerhalb des Unterrichts gibt, glaube ich schon. Mit den Dozenten, wie gesagt.“ (D 834f.)

und kann sich dann z.B. daran zeigen:

„Dann auch ganzes Stück unabhängiger werden von bisherigen Vertrauenspersonen.“ (C 635f.)

IP D vertritt die Meinung, dass die Selbständigkeit in ihrem Träger teilweise nicht ausreichend gefördert wird:

„Gern hätte ich noch andere Möglichkeiten und Selbständigkeit. Also sonst denke ich schon, dass die meisten Dozenten zu sehr betreuen, dass man da schon noch ein bisschen mehr von ihnen verlangen könnte, von den Teilnehmern. Es ist ja dann immer eine Balance. Also wie sehr muss ich die mal ins kalte Wasser schmeißen, damit die merken `Ich muss für mich aufkommen und muss selber mal das oder das klären.` (...) (I)¹⁷⁴ (...) Ja, also das ist schwierig, wenn man so einen direkten Kontakt hat und auch helfen kann und weil im Moment kann er es noch gar nicht mit dem, was er jetzt schon schreiben und lesen kann. Und dann ist natürlich auch irgendwann so eine Haltung da `Die Dozentin wird das schon für mich dann lesen und schreiben, wenn ich es muss.`“ (D 835- 850)

IP A äußert sich kritisch zur Förderung der Selbständigkeit der Teilnehmer:

„Also ich unterstütze, ich fördere das, aber es darf sich (...) für mich nicht verselbständigen in den Kursen.“ (A 885ff.)

Hier zeigt sich gegebenenfalls eine gegenteilige Wirkung dessen, was ursprünglich mit der Förderung von Selbständigkeit beabsichtigt wurde.

5.1.2.5 Berufliche Wiedereingliederung

Alle vier Träger haben als Ziel und im Blick die Ausbildung bzw. berufliche Reintegration der Teilnehmer:

„Wir hatten uns vorgenommen, bei den Jugendlichen gerade zu schauen `Wo kommen sie her? Also was haben sie mal angefangen zu lernen? Wo haben sie mal gearbeitet? Was wäre für die geeignet?`, dass sie wieder in den Beruf hineinkommen. (...) Nun ist das aber gerade bei den jugendlichen Herren der Fall, dass das allgemeine Desinteresse so groß ist, dass es also ganz schwierig ist, sie zu motivieren und herauszufinden und die Voraussetzungen zu schaffen, dass sie dann in dem neuen Beruf dann anfangen können. (...) Also angedacht ist es, auch in Zusammenarbeit mit der ARGE, aber wenn hier zu wenig geschaffen wird, weil sie eben zu unregelmäßig teilnehmen dann ist es auch keine Basis sie dann noch mal in eine Berufsausbildung zu bringen.“ (C 522- 536)

¹⁷⁴ I: Was meinen sie damit, dass Kursbetreuer oder Kursleiter zu sehr betreuen?

Es gibt Beispiele, in denen dieses Ziel bereits erreicht wurde:

„Und dann (...) haben wir auch gesagt (...) vier Teilnehmer haben, einer ist schon in Ausbildung und vier schaffen es wohl, aber eben immer unter der Voraussetzung, dass sie weiter Lesen und Schreiben trainieren.“ (A 497- 501)

Dennoch betont IP E2 die Schwierigkeiten der Vorbereitung auf eine Arbeitstätigkeit:

„und ja Vorbereitung auf Arbeitstätigkeit ist natürlich schwierig.“ (E2 611f.),

dass zum einem dieses Ziel nach nur einem Jahr Kursteilnahme nur schwer erreicht werden kann:

„Alles insgesamt und ich sage eben, wenn noch ein Jahr die Möglichkeit bestehen würde, dann könnte man sagen, dass wirklich also die Hälfte der Teilnehmer dann aus diesem Tief wirklich rauskommt, also das sie dann auch eine Chance haben auf dem Arbeitsmarkt.“ (E2 757- 761),

und dass zum anderen selbst Menschen mit ausreichenden Lese- und Schreibkenntnissen auch keine Arbeit bekommen:

„Es ist ja wirklich schwierig und selbst Leute, die perfekt lesen und schreiben können, bekommen keinen Job“ (E2 763f.)

Sowohl IP D als auch IP E benennen Möglichkeiten, wie im Kurs und in Kommunikation mit Teilnehmern und ARGE damit umgegangen werden kann:

„also dass man wirklich überlegt, `Welche Ziele hat dieser Mensch? Was könnte er erreichen?` und dass man dann also so zum Beispiel für jüngere Menschen darauf hinarbeitet, dass die irgendwann noch eine Berufsausbildung oder eine Qualifizierungsmaßnahme von der ARGE anfangen können und dass man dann überlegt `Na, was möchten die?` und versucht, die Kompetenzen und Fertigkeiten gleich in den Unterricht mit einzubringen, was dann bestimmt auch eine konkrete Motivation bedeuten könnte.“ (D 335- 342)

„Der größte Teil möchte gern, aber woher bekomme ich eine Arbeit und viele Teilnehmer - gerade aus dem zweiten Kurs - wären natürlich oder sind auf` s Arbeitsamt angewiesen und wären natürlich froh, wenn das Arbeitsamt ihnen jetzt eine Tätigkeit vermitteln könnte, aber das Arbeitsamt fragt natürlich berechtigt – `In welchen Bereichen kann der Teilnehmer arbeiten?` – und deshalb ist jetzt also noch mal das Gespräch wichtig, was ich in diesem Jahr und im neuen Jahr noch mal führe `Was sind auch die Interessen? Was sind Fähigkeiten, die sie bereits haben? In welchen Berufsebenen haben sie schon

gearbeitet?’, um dann auch mal dem Arbeitsamt zu sagen `Hier, also hier, wäre die und die Möglichkeit“ (E2 614- 624)

5.1.2.6 Soziale Regeln

Angepasster Umgang mit Anderen findet Beachtung bei Träger C:

”Zuhören können. Nicht einfach dazwischen plappern.” (C 614f.)

5.1.2.7 Sozialintegrative Alphabetisierung

Folgendes versteht IP A unter sozialintegrativer Alphabetisierung:

„Also, der Begriff (...) ich habe ihn gehört, übersetzen kann ich ihn auch noch, aber ich weiss nicht, ob ich das da richtig sehe. Ich hab´ mich wirklich mit dem Begriff nicht beschäftigt. Ich würde mal sagen, also solche Gruppen, die wir haben, so zu integrieren, dass sie bereit sind, Bildung anzunehmen und für sich selbst auch dann umzusetzen oder in ihrem Umfeld auszustrahlen und anzuregen (...). So also auch diesen Leuten nahezubringen, dass es eigentlich notwendig ist, heute lebenslang Lernen lernen, lebenslang Lernen; und dazu muss ich Lernen lernen, ja? (...) Denn Fakt ist, das machen die nicht von sich aus, also zumindestens nicht diese sozial schwachen Gruppen. (I)¹⁷⁵ Nee, eigentlich nicht. (...) Die Leute werden das nicht von sich aus tun, sie brauchen immer einen Ansprechpartner, der sie am Anfang an die Hand nimmt in der Hoffnung, dass der Wunsch bei den Leuten selbst entsteht.“ (A 1176- 1206)

IP C, D und E äußern sich wie folgt dazu:

„Unser erster Kurs hieß einfach nur `Qualifizierung für Analphabeten´ und da hatte ich seitens der Teilnehmer immer schon so den Eindruck `Jetzt komm´ ich in einen Kurs für Analphabeten. Ich bin doch gar keiner. Bisschen was schreiben und lesen kann ich ja und Analphabet, der kann ja gar nichts.´ Dass das vom Namen her abgeschreckt hat und soweit ging es ja nicht, dass man sich mit dem Begriff funktionalen Analphabeten da auseinandergesetzt hat seitens der Teilnehmer (...) aber eigentlich geht es im Grunde bei den Teilnehmern, die wir haben, viel mehr um diese sozialintegrative Seite. (...) täglichen Normen, Regeln, die das gesellschaftliche und berufliche Leben – wie man so sagt – stellt, nicht eingehalten werden können und dass man da viel mehr dran arbeiten und sich mühen muss, weil die Erfolge dann ebenso minimal sind, als eigentlich das Schreiben und Lesen lernen und deswegen hab´ ich auch über meinen

¹⁷⁵ I: Und würden sie sagen, dass das was Neues oder was Anderes ist?

Folgeprojektantrag 'Sozialintegrative Qualifizierung für funktionale Analphabeten' geschrieben, weil ich das viel treffender finde“ (C 1370- 1388)

„Also die Herangehensweise sollte schon sein, dass sie es eigentlich (...) erst mal den Draht wiederfinden, also das, wenn sie jetzt einen Kurs oder ein Angebot oder was auch immer besuchen, dass sie (...) nach und nach andere Möglichkeiten sehen, sich gesellschaftlich einzubringen. Also Selbstbewusstsein stärken und wirklich auch als Mensch anders im Leben stehen – sowohl persönlich als in ihrem sozialen Umfeld – und mehr Möglichkeiten nutzen können, um sich zu integrieren, als Person mit ihren Möglichkeiten und auch Potentiale, die sie haben, die sie wieder weiter entwickeln können, weil lesen und schreiben lernen ist ja dann ein Schritt von vielleicht auch vielen anderen Schritten.“ (D 1093- 1104)

„(IP 2) Ich hab' s auch noch nicht weiter gehört. Ich kann mir jetzt drunter vorstellen, dass praktisch durch diese Kurse eine bessere Integration im sozialen Umfeld möglich wird“ (I)¹⁷⁶ „Denke ich mir schon.“ „(IP 1) Und durch die umfangreichen sozialpädagogischen Aktivitäten (...), die die Frau Herrmann auch macht in dem Kurs, hat sie ja auch sehr viel Einblick ins private Umfeld – zumindest von einigen Teilnehmern – und das durch die Unterstützung dann auch (...) das Umfeld, also die Teilnehmer mit ihrem Umfeld besser klarkommen“ „(IP 2) Manche Dinge auch abzuwenden, also, wo sie mich dann fragen 'Würden sie das so und so machen oder?' Also was sie vorher bestimmt nicht gemacht hätten, (...) wenn die vielleicht dann eigentlich immer mit so einer Gruppe, die so Randgruppen sind – also ich sag' mal Trinker und Ähnliches, ne? – sich dann doch nicht zu dieser Gruppe gesellen, sondern sagen 'Das schadet mir nur' 'Ich lieber mich woanders anbinden' und denk' ich mal schon, dass das dazu geführt hat Denn es sind ja auch jetzt so Freundschaften entstanden, die sie sich haben vorher auch nicht denken können und was was ihnen hilft, neue Lebenssituationen zu meistern.“ (E 1159- 1187)

¹⁷⁶ I: Und würden sie auch sagen, dass das auf ihren Kurs zutrifft?

5.1.3 Gerechtigkeits-Integration

Diese Integrationsdimension ist eine neu aufgestellte. Viele Teilnehmer scheinen nur wenig darüber zu wissen, welche Rechte sie in unserer Gesellschaft besitzen.

Bei Träger C wird dies in der Arbeit mit den Teilnehmern berücksichtigt:

„Es ist ja nun heutzutage mal so in unserer Gesellschaft, dass mir keiner sagt, was mir zusteht, sondern ich muss mich irgendwie selber darum kümmern (...) `Was hab´ ich denn für ein Recht?´ und dann eben auch dann den Weg gehe und zu sagen `Jetzt hol´ ich mir auch dieses Recht.´, weil ich da das und das kriegen kann“ (C 621- 626)

5.1.4 Sprachliche Integration

Die sprachliche Integration ist eine weitere, von SIEBERT definierte Integrationsdimension. In den Realphabetisierungskursen drehen sich im Prinzip alle anderen Integrationsdimensionen um Schriftsprache. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Ergebnisse nur auf die gesprochene Sprache.

Die Ausdrucksweise der Teilnehmer ist sehr unterschiedlich:

„Es kann sich auch jemand aus dieser unteren Gruppe sehr wohl und sehr gewandt und sehr gefällig ausdrücken.“ (A 653f.)

„Also (...) der Umgangston (...) ist ziemlich rüde.“ (C 1057)

„haben sie schon also Ausdrucksschwierigkeiten“ (D 663f.)

„also von der Sprache her sehr vulgär teilweise“ (E2 823)

Schwierigkeiten in der Sprache können zu Problemen beim Erlernen der Schriftsprache führen:

„Das Problem ist, wenn sie Sächsisch sprechen, man schreibt ja nicht Sächsisch, also daran muss man schon arbeiten, dass sie dann sagen `Ja, dass schreibt man doch `oe´´ und dann ist es doch eigentlich `o´´“ (D 633- 636)

oder auch Auswirkungen auf den Umgang mit anderen Menschen haben:

„Ich mein´, die sind ja manchmal auch sehr rauh, wo sie auch lernen müssen, höflich zu sein. Also nicht bestimmte Dinge, wie sie so im Alltäglichen, also wo sie nicht in (...) einem Kurs waren, also auch von der Sprache her sehr vulgär teilweise und dieses Vulgäre dann auch etwas zurücknehmen müssen, damit sie jetzt nicht den treffen und irgendwie beleidigen und das gelingt schon.“ (E 820- 825)

„Also sie müssen bestimmte Dinge immer wieder sprechen, um dann richtig schreiben zu können“ (E 1000f.)

Daher wird von den Mitarbeitern der verschiedenen Träger versucht, die Sprachkompetenz der Teilnehmer zu fördern, auch wenn dies teilweise mit Schwierigkeiten verbunden ist:

„Also die Kurse haben zur Zeit nicht den Raum gelassen. (...) Wir bemühen uns natürlich in jeder Situation, darauf einzugehen“ (A 614ff.)

5.1.5 Inhaltliche Integration

Die inhaltliche Integration ist ebenso eine von SIEBERT aufgestellte Integrationsdimension. Im Folgenden werden Inhalte benannt, die bei den Realphabetisierungskursen der einzelnen Bildungsträger Beachtung finden und zu inhaltlicher Integration beitragen können.

IP A führt dazu aus:

„Ich fange grundsätzlich - egal welcher Stand ist - mit der Vermittlung des Alphabetes an“ (A 287f.)

„Und gewichtig ist (...): Laute hören, umsetzen in Buchstaben.“ (A 308f.)

„Vermittlung von einem gewissen Wortschatz, Anlautwörter, Aufbausilben und so weiter.“ (A 338f.)

„Also Fakt ist eins, ich bin nicht dafür, diesen Menschen eine Grundbildung zu vermitteln; und bei mir ist Grundbildung elementare Dinge: Hauptschwerpunkt Lesen und Schreiben, aber auch elementare Punkte im Rechnen, denn dort schwächeln sie auch“ (A 522- 526)

„Ich bin für die europäische Grundbildung, dass der Computer als eine Möglichkeit zum Briefe schreiben, um sich mit Behörden auseinander zu setzen, genommen wird und (...) ich bin für Allgemeinkunde aus dem engeren Umfeld, sowohl erst mal bestimmte kulturelle Ziele, dann Ernährung habe ich auch sehr viel drin, weil ich denke, es ist sehr wichtig.“ (A 534- 539)

„da es für mich ein erklärtes Ziel ist, dass jeder nach etlichen Wochen seine Adresse richtig schreiben kann“ (A 840f.)

IP C äußert sich wie folgt:

„Bewerbungsunterlagen (...) erstellen.“ (C 66)

„also der Umgang mit Geld mit reingebracht wurde, das Ausfüllen von Überweisungsträgern, das Lesen von Werbeprospekten“ (C 474ff.)

„Uhrzeit, Jahreszeiten“ (C 478)

„die malen Schilder für die Einrichtung der Arbeiterwohlfahrt“ (C 485- 489)

„dass wir uns auch mit einigen kulturellen Einrichtungen in der Umgebung beschäftigt haben, dass wir zum Beispiel in der Silberwäsche in (...) gewesen sind, dass wir oben in (...) das Besucherbergwerk besichtigt haben (...). Oder dass wir in der Bibliothek gewesen sind, entsprechend der Interessen

Leseaufträge ausgegeben haben und da zwei zum Beispiel den Auftrag hatten, Bücher herauszusuchen, wo sie etwas über ihre Heimatstadt (...) rauslesen sollten oder wo sie dann eine Besichtigungsrouten oder Fahrtroute für den eigenen Besuch zusammenstellen sollten (...). Ja politisch natürlich wird in den täglichen Diskussionen da auch das eine oder andere von den täglichen Problemen, was ja arg mit der Politik dann verbunden ist, zum Ausdruck kommen; aber dass man jetzt direkt unseren Staat oder wie spielt sich Demokratie ab oder irgend sowas, das ist nicht der Fall. Ich denke, das übersteigt auch bei mindestens 50 % der Teilnehmer das geistige Niveau.“ (C 498- 516)

„schon alleine zum Optiker zu gehen und nach der Brille zu fragen oder, weil dann kein Geld da ist, eine Ratenzahlung abzufragen, nicht? (...) Umgang mit bestimmten Sachen, jetzt mit Behördenpost oder mit Anträgen oder wenn es mit dem Finanziellen mal nicht klappt, dann dort hinzugehen und um einen Aufzug zu bitten (...); Ausfüllen von Formularen, Schreiben von Bewerbungen (...) Dann auch bestimmte Lern- und Arbeitstechniken. Das, was uns am Anfang so sehr aufgefallen ist: Strecken zu zeichnen oder was abzumessen oder irgendwie eine Schablone auszuschneiden, das, was eigentlich Kindergarten große Gruppe ist oder erste Klasse, dass dort dann auch die Feinmotorik fehlt, nicht? Oder (...) das Ausmalen dann dieser Vorlagen, der Umgang mit einem feinen Pinsel oder auch Ordnung halten (...) So ganz simple Sachen“ (C 552- 579)

„Na ja und dann auch mal Gedanken und Briefe schriftlich formulieren“ (C 647f.)

„Ausfüllen von Formularen, Bedienen der Bankautomaten. Kontoauszüge lesen. Was ist denn da ”+“ und ”-“ drauf?, Fahrpläne, Post lesen, Zeitung lesen, Preise bewusst wahrnehmen, Preisvergleiche, Orientierung an Straßenschildern und Wegweisern.“ (C 655- 659)

IP D benennt folgende Inhalte:

„Das lernen die schon alle diese, dass bestimmte Wörter, dass es Verben und Substantive gibt und dass man die dann ableiten kann und konjugieren, und dass das miteinander zu tun hat“ (D 677- 680)

und IP E2 äußert die Inhalte:

„Lebenslauf geschrieben“ (E2 307)

„Also mit den anderen Kursen machen wir ja die Dinge, die sie für das alltägliche Leben brauchen. Also `Wie beschrifte ich einen Briefumschlag? (...) Wie fülle ich eine einen Paketschein, einen Päckchenschein aus? Was muss ich beachten? Ich will den Antrag stellen, dass ich GEZ-befreit werde. Wo muss ich was ausfüllen?` Also diese Anträge.“ (E2 398- 404)

„Also wir haben wirklich solche praktischen Dinge gemacht, ein Anschreiben `Wenn ich jetzt eine Ratenzahlung vereinbaren will. Ich will mir etwas kaufen, aber ich weiß nicht, wie ich das formulieren soll. Oder ich bekomme ein Schreiben, dass ich in irgendwas Rückstände habe. Ich kann das aber nicht bezahlen, dass ich also da ein Schreiben mache.` oder Anträge vom Arbeitsamt oder anderen Behörden.“ (E2 405- 410)

„Also alles, was mit Einkauf im Zusammenhang steht, Hygiene, Wohnung, Kinderbetreuung (...). Das sind erst mal die wichtigen Sachen. Man kann das aber jetzt nicht trennen, das hat nichts mit Politik zu tun. Eigentlich doch (...). Die Diskussion hängt ja dann auch wieder zusammen `Warum kriege ich keinen Job und was wird mit meinem Kind?` und so weiter, so dass also aktuelle Dinge immer da eine Rolle spielen, ohne, dass sie sie jetzt direkt verstehen können, also demzufolge politisch auch, kulturell, also Lebensweise ist Kultur; und wenn sie da also lernen zum Beispiel, wie ich einen Tisch decke. Das haben wir also schon gemacht mit den Analphabeten. `Wo steht das Glas? Wie ist Messer und Gabel angeordnet?` Auch dann gleich diese Wörter schreiben `Wie richte ich meine Wohnung ein? Was ist im Wohnzimmer?` und das ist Lebensweise, Kultur, wo sie dann also auch was mitnehmen können; oder eben auch die Hygiene ist wichtig. (...) zum Beispiel ist ein Teilnehmer, wo also dann die Kinder gar nicht wissen, dass der Vati gar nicht lesen und schreiben kann; und dann eben solche Dinge: Pflegemittel, Hygienemittel, die wir also dann auch mal geschrieben haben, um zu erkennen `Das ist also für die Haut. Das ist für die Haare.`“ (E2 582- 601)

„Das ist sozusagen die Pflege, so dass sie das auch unterscheiden können und dann nicht in Schwierigkeiten kommen in der eigenen Familie. Genauso, wie eben bestimmte Lebensmittel von der Schreibweise her sehr kompliziert sind – also Gemüse und Obst – und was gehört da alles dazu, dass sie dann also auch mal den eigenen Einkaufszettel lesen können. Das ist eigentlich mit den Inhalten schon in Verbindung gebracht (...). Na, wir machen keine politische Bildung und ja Vorbereitung auf Arbeitstätigkeit ist natürlich schwierig.“ (E2 603- 612)

„Also bestimmte grammatische Dinge muss ich ja trotzdem auch behandeln“ (E2 898f.)

Dabei gilt es jedoch laut Aussage einiger IP zu beachten:

„Wir hatten auch mal ein paar Teilnehmer, die haben dann auch so richtig Grundbildung, Grundrechenarten auch, aber es geht um Lesen und Schreiben und alles, also so politische, kulturelle Bildung, das fließt vielleicht am Rande ein, aber es sind eigentlich reine Lese- und Schreibkurse. Also alles, was da sonst mit einfließt, ist dann am Rande und ich glaube, das hängt mit der beschränkten Zeit zusammen.“ (D 516- 522)

„Ja, es geht um lesen und schreiben und welche Texte das dann sind, ist eigentlich zweitrangig (...) Es gibt ja sehr schöne Materialien, also, dass man die

Materialien auch so auswählt, dass sie einen direkten Bezug haben und dass sie da auch Unterstützung und Informationen rauslesen, die sie für den Alltag brauchen, aber Kriterium ist doch an erster Stelle der Schwierigkeitsgrad“ (D 580- 586)

„Also diese Inhalte können ja erst wirksam werden, wenn – wie schon gesagt – sie auch verstehen, was – ich sag´ mal – Inhalt eines Satzes oder eines Abschnittes ist“ (E2 576ff.)

5.1.6 Methodisch-didaktische Integration

Im Auswertungsprozess der Untersuchung zeigte sich, dass methodisch-didaktische Integration – eine ebenso von SIEBERT benannte Integrationsdimension – z.B. von den verwendeten Methoden, dem Lehr- und Lernmaterial, dem Erlernen von Lernen durch die Teilnehmer sowie der Auswahl von Einzel- oder Gruppenunterricht abhängen kann. Die Umsetzung dieser Faktoren bei den einzelnen Trägern wird auf den folgenden Seiten dargestellt.

5.1.6.1 Methoden

IP A benennt Methoden, die sie in ihrem Kurs anwendet:

„Und mit Hilfe (...) dieser (...) Gehirntrainings¹⁷⁷ (...) fällt denen dann auch schon immer mal was wieder ein“ (A 317ff.)

„Der Schwerpunkt wird natürlich immer das Unterrichtsgespräch sein“ (A 748)

„Vortrag sehr geringer Anteil, ganz viel gegenständliches Handeln.“ (A 757f.)

„Leittext“¹⁷⁸ (A 591)

„Methoden (...), die wir klassischerweise aus Rhetorikkursen kennen.“ (A 633f.)

„Wir haben grundsätzlich in jedem Kurs Projektarbeit eingeplant“ (A 588f.)

IP C hingegen nennt eine Möglichkeit, methodisch vorzugehen:

„da sind eben spielerische Aufgaben oder Wörter mit Hilfe von Würfelspielen und so etwas dann lesen und rechnen oder in Mathematik, da gibt es wie so ein Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel, wo dann bestimmte Malfolgen erkannt werden müssen und so, dass ich dann die Malfolgen anwende, aber trotzdem Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiele. Das ist dann also meist nach dem Mittagessen.“ (C 806- 812)

IP E2 beschreibt viele verschiedene Methoden, so z.B.:

„Also sie können ja jetzt einen Satz lesen, und wir führen dann ein Gespräch, was also der Inhalt des Satzes ist.“ (E2 390ff.)

¹⁷⁷ „Braingym“ (engl.: Gehirntraining) ist eine Methode, mit der durch ausgeglichenes Funktionieren beider Gehirnhälften menschliche Lern- und Konzentrationsleistungen aktiviert sowie verbessert werden sollen.

¹⁷⁸ Mit der „Leittextmethode“ sollen Lernende zu höherer Selbständigkeit und Handlungskompetenz befähigt werden. Leittexte sind dabei die Materialien, mit deren Hilfe sich der Lernende inhaltlich und methodisch geführt weitestgehend selbständig Kenntnisse aneignen kann.

„Das, wenn ich ihnen eine Frage stelle, sie mir darauf eine Antwort geben und auch diese Antwort schriftlich fixieren“ (E2 392f.)

„Also ich muss mir immer wieder überlegen `Wie kannst du jetzt was anders machen, dass es interessant wird?´ Also zum Beispiel jetzt Silben zu Wörtern zusammenfügen kann ich verschiedenartig machen. Also ich kann zum Beispiel jetzt ein Silbengitter (bilden, AdA), wo verschiedene Silben vorhanden sind, die dann bestimmte Wörter ergeben. Ich kann (...) eine Silbenkette machen, wo dann aus den Silben bestimmte Wörter entstehen. Ich kann diesen Buchstabenkasten, den wir uns jetzt angeschafft haben, verwenden, indem ich also diese Buchstaben finden (...), die Silben zu Wörtern zusammenfügen (muss, AdA). Ich arbeite mit dem Flipchart, (...) mit der Tafel, mit dem Polylux (...). Und dann habe ich auch gemerkt: Wenn sie verschiedene Silben inzwischen kennen und wissen, wie die zu einem Wort zusammengefügt werden, beherrschen die das Wort auswendig. (...), also habe ich dann die Methode, dass ich Silben finde, die kein sinnvolles Wort ergeben, wo ich nachprüfen kann, ob sie diese Silben lesen und zu einem Wort zusammenfügen. Wie jetzt zum Beispiel „ta-mi“, das ist ja kein Wort, aber sie müssen die Silbe „ta“ und „mi“ lesen“ (E2 872- 891)

„Sätze vollkommen umgestellt (...), dass sie die in die richtige Reihenfolge bringen.“ (E2 945ff.)

Dabei erachtet sie folgende Dinge als sehr wichtig:

„Ich muss also eins mal sagen, in der Arbeit mit Analphabeten ist ganz wichtig, dass man das nicht kindergartenmäßig macht, also auch nicht verniedlicht oder kindlich macht (...), dass sie sich veralbert vorkommen“ (E2 460- 463)

„Also man muss vielfältig sein und immer wieder überlegen, was man machen kann und was ihnen auch Spaß bereitet“ (E2 928f.)

Wichtig sind für sie die Motivation der Teilnehmer und das Lernen in kleinen Schritten:

„Die wollen ja auch mal dahin kommen, dass mal ein Eigentext entsteht, also dass sie selber etwas schreiben. Das, was sie jetzt denken, dass sie also selber auch mal eine kleine Überschrift zu einem Bild formulieren können oder zu einem bestimmten Thema (...) dazu auch schon mal erste Sätze schreiben und ich ihnen dabei helfe, dass dann also die Wörter richtig geschrieben werden, aber sie kennen ja erst mal die Wörter und jeder seine eigenen Sätze (...) Dass also auch die eigenen Dinge eine Rolle spielen.“ (E2 1041- 1053)

IP E2 hebt hinsichtlich der Methodenverwendung besonders hervor und kritisiert:

„Ich hab´ jetzt auch mal einen Artikel, einen Erfahrungsbericht gelesen von einer Lehrkraft, die also auch Analphabeten unterrichtet, die also auch nach verschiedenen Methoden sucht und und ich denk´, man kann nicht von dem einen

das einfach so übernehmen, wenn es gar nicht geeignet ist und was überhaupt nichts bringt, also wenn man jetzt zum Beispiel Wörter liest oder Sätze, dass ich die zum Beispiel fünf oder sechs Mal lesen lass'. Das bringt gar nichts. Oder einen Satz zehn Mal schreiben lassen. Das hat keinen Sinn.“ (E2 930- 938)

„wenn ich jetzt mal einen neuen Kurs hätte, ich kann diese Hefter, die ich mir jetzt erarbeitet hab' und die umfassenden Materialien so nicht nehmen, weil ich wieder ein ganz anderes Ausgangsniveau habe.“ (E2 865- 868)

5.1.6.2 Lehr- und Lernmaterial

Im Folgenden werden Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt, die in den Kursen Anwendung finden.

IP A äußert, dass sie sich an gängigen Materialien orientiert:

„wir haben uns erst mal an den gängigen Materialien orientiert, die von Klett herausgegeben werden und an dem Berliner (AOB, AdA), was ich vom Aufbau her wirklich sehr hilfreich finde. (...) `Einsteigen bitte““ (A 899- 904),

wobei sie v.a. auf Folgendes achtet:

„Ich achte auch sehr auf die Größe der Schrift, dass es möglichst noch irgendwo bebildert ist“ (A 930f.)

Sie stellt dar, dass viele der Materialien miteinander kombiniert werden können:

„Man kann sehr viel kombinieren und als Anregung verwenden.“ (A 907f.)

Darüber hinaus verwendet sie im Verlaufe eines Kurses das *Portal Zweite Chance Online*:

„wir haben sehr aktiv das E-Learning-Portal mit drinne“ (A 111f.)

„je nachdem, zu welchem Zeitpunkt ich das also beginne - sicherlich nicht zu Beginn des Kurses. Es dauert schon erst mal vier Wochen, bis man dann anfängt“ (A 466ff.)

„weil das noch mal die Möglichkeit zulässt, dass der Teilnehmer wirklich auf seinem Stand aufgefangen wird.“ (A 232f.)

„Die fragen ja auch nach den persönlichen Zielen.“ (A 460f.)

IP C nennt neben Lesekärtchen:

„Ich hab es bloß gesehen (...), dass sie also Lesekärtchen hat, wo dann diese Silbenbögen gesetzt werden, um das Wort zu erfassen, was dann ziemlich lang ist“ (C 702ff.)

auch Buchstabenkästen, die in den Kursen Anwendung finden. Zu Letzteren gibt es auch Aufgabenhefte unterschiedlichster Bereiche:

„Buchstabenkästen“ (C 895)

„Da gibt es jede Menge Aufgabenheftchen dazu in den unterschiedlichsten Bereichen.“ (C 910f.)

wovon sie auch folgendes in ihrem Unterricht verwendet:

„Rechnen mit dem Euro‘, wo dann die Grundrechenarten immer in Verbindung mit dem Geld angewendet werden, also auch lebenspraktischer Bezug“ (C 995ff.)

Sie äußert jedoch, dass:

„es gerade für die Männer, die ja meist globige Arbeiterhände haben, zu klein ist.“ (C 1004ff.)

Dem wird auf die beschriebene Art und Weise versucht zu begegnen:

„Na das haben wir dann bei den praktischen Anwendungen, bei dem 1,50 €- Job gemacht. Da gibt es doch hier „Topword“ oder „Scrabble“, (...) das wir da eine größere Platte gebaut haben, die dann vorne an die Wand gestellt werden kann und dann so große Holzbuchstaben haben die Teilnehmer dann selber geschrieben und gebohrt und das dann dort vorne so als Wettstreitspiel oder so dann Wörter gebildet werden sollen.“ (C 1010- 1017)

Auch IP D verwendet verschiedene Materialien:

„Also die haben eigentlich die geläufigen (...) Lehrmaterialien. Es gibt von den Verlagen - also Langenscheidt, Klett, Cornelsen, Huber (...) Sie stehen zur Verfügung und die (Kursleiterinnen, AdA) basteln einfach was zusammen; und die greifen auch viel zurück auf Grundschulmaterialien und auf Dinge, die ja vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. angeboten werden. Die haben so Lesekästen, die haben auch Spiele, also sehr viele verschiedene Sachen, aber es (...) wird von den Teilnehmern ausgegangen. Wir haben jetzt kein Buch, was wir so verwenden und was dann abgearbeitet wird, sondern es wird kopiert aus vielen unterschiedlichen Lehrwerken.“ (D 854- 864)

Beim Träger E werden verschiedene Materialien, wie z.B. Flipchart, Tafel, Polylux, verwendet:

„Wir verwenden ja diese Reihe, die im Internet zur Verfügung steht www.ich-will-schreiben-lernen.de und www.ich-will-rechnen-lernen.de, so dass sie das schon selbständig eingeben können.“ (E2 344ff.)

„Ich arbeite mit dem Flipchart, (...) mit der Tafel, mit dem Polylux“ (E2 881f.)

Zudem finden bei Träger E auch Printmedien wie folgt Anwendung:

„Also wir hatten ja kein Buch; und ich denk' aber, inzwischen sind so viele Vorlagen entstanden, dass man da auch nicht unbedingt ein Buch braucht, denn wenn man jetzt ein Buch hat, dann entnimmt man aus diesem Buch vielleicht zwei drei Dinge; und dann ist das gar nicht so sehr günstig, dann bräuchte man noch ein Buch und noch ein Buch. Da wir die Möglichkeit haben, alles zu kopieren, ist das natürlich günstiger“ (E2 1034- 1040)

5.1.6.3 Lernen lernen

Die IP wurden danach befragt, inwiefern auch in den Kursen darauf eingegangen wird, dass Lernen gelernt sein muss, um eventuelle schlechte Lernerfahrungen der Kursteilnehmer erneut zu vermeiden:

„also auch diesen Leuten nahezubringen, dass es eigentlich notwendig ist, heute lebenslang Lernen lernen, lebenslang lernen und dazu muss ich Lernen lernen (...) Denn Fakt ist, das machen die nicht von sich aus, also zumindestens nicht diese sozial schwachen Gruppen.“ (A 1191- 1196)

„Das das irgendwie aufgebrochen wird (...) diese Lernunlust und dieser Frust, auch mal was machen zu müssen, was mir nicht gefällt.“ (C 1477f.)

“Bei Übungen bitte schön, aber in der Erstphase nicht.“ (A 826)

Auch für IP D erscheint die Tatsache, dass auch die Teilnehmer lernen, wie „man lernt“, von großer Bedeutung:

„Ja. Auf alle Fälle.“ (D 828)

„Die müssen ja lernen, wie es ist, zu lernen (...). Da muss man da immer wieder auch dran arbeiten“ (D 463- 466)

Die Kursleiterin bei Träger E benennt mehrere Aspekte, die beim Lernen lernen eine Rolle spielen. Zum einen erscheint ihr wichtig, dass die Teilnehmer auch Spaß am Lernen haben:

„Das lernen die und dass es eben Spaß machen muss.“ (E2 1010),

aber auch zum anderen, dass beim Lernen nicht immer alles klappt, und wie die Teilnehmer damit umgehen:

„Also ich sage selbst, das Viele, was man gelesen hat, geht nicht in jedem Falle immer anzuwenden. Man hat´s zwar im Kopf, aber und die Teilnehmer, die sagen, auch, wenn sie jetzt irgendwas nicht verstanden haben oder, wenn es absolut nicht geht, dass wir das dann erst mal lassen und was Neues machen und dann vielleicht noch mal darauf zurück kommen, denn unnötigerweise das einzutrimmen, das bringt nichts.“ (E2 1025- 1031)

IP C äußert konkrete Methoden:

„Konzentrationsübungen (...) haben wir mehr am Anfang des Kurses gemacht, weil sich da nun die Teilnehmer an das Lernen erst wieder gewöhnen mussten; und wenn ich das zehn Jahre nicht gemacht habe, dann bin ich da ja auch sehr schnell müde“ (C 801- 804)

„Man muss natürlich ganz genaue Arbeitsaufgaben stellen und die teilweise auch jeden Tag ganz intensiv neu erklären, weil die Vergessensrate auch in dieser Hinsicht am Anfang sehr stark gewesen ist und diese Hefte, die benutzt werden `Schreiben und Lesen für Erwachsene´. Da ist das ja dann auch immer vom Ablauf her gleich, dass bestimmte Aufgabenstellungen immer wiederkehren, dass derjenige – wenn er dann dann da auch selbständig dran arbeiten soll – immer wieder erkennt, das Schema, das ist das Gleiche, dass sich das hier oben automatisiert“ (C 837- 845)

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kontext benannt werden kann, ist die Äußerung von positiver Kritik gegenüber den Teilnehmern:

„Lob ist sehr gut, wenn man damit arbeiten kann, aber wenn man Kritik anbringt, muss man sich wohl überlegen, wie man´s macht. Also immer wieder mit dem Hintergrund: `Es ist nicht so schlimm. Wir lernen weiter. Wir üben weiter“ (E2 721- 724)

5.1.6.4 Einzel- und Gruppenunterricht

Es gibt Kurse, in denen die Möglichkeit der Gruppenarbeit nicht besteht, da es jeweils nur einen Teilnehmer gibt:

"Ich denke, das ist schon sehr so eins zu eins, also eine Dozentin und ein Teilnehmer jeweils" (D 769f.)

In Gruppen mit mindestens zwei Teilnehmern besteht jedoch die Möglichkeit, Einzel- sowie Gruppenunterricht zu realisieren. IP A, C und E denken wie folgt darüber, Gruppenunterricht in Kursen mit mehr als nur einem Teilnehmer durchzuführen:

"Es gibt Gruppenunterricht (...) Bis jetzt hat es geklappt, dass es sehr schnell ging, dass die Chemie und mit mir stimmte, so dass individuell unterrichtet werden kann und die anderen akzeptieren, wenn da einer ist, der eben wirklich das Wort nicht erlesen kann oder kaum erlesen kann und ein zweiter in der Gruppe ist, der das schon fließend kann.“ (A 149- 154)

„dass sie dann auch teilweise gruppenmäßig am Tisch zusammensitzen um dann an einem ähnlichen Thema zu arbeiten.“ (C 816ff.)

„Partnerarbeit ist ja kaum möglich, wenn man so eine kleine Gruppe hat.“ (D 767ff.)

(I)¹⁷⁹ „Ja“ (E2 974)

IP D äußert sich wie folgt zu Gruppenunterricht:

„Ich glaube schon an die Effekte davon, dass man sieht `Ich lerne. Andere lernen. Alle lernen anders und wir lernen voneinander.´, aber es ist nicht so, dass das so im Vordergrund steht und dass wir gleich daran arbeiten, sondern es ist einfach ein Nebeneffekt“ (D 816- 820)

„Gruppenunterricht bringt schon viel, aber ich glaube, es ist nicht selbst mein Anspruch, dass sie dann in der Gruppe oh so viel lernen können. Ja, sie profitieren doch voneinander; aber ich denke, an erster Stelle geht's einfach darum, dass sie sich daran machen und wieder Sicherheit gewinnen; und wenn sie dann sicherer sind, dass sie dann auch in kleinen Gruppen lernen, aber sozusagen `Die Gruppe bringt den Teilnehmern oh so viel, weil sie lernen so viel voneinander und die Gruppendynamik´, ich denke, das kann man an anderen Orten besser lernen und das ist ja nicht - denke ich - mein Ziel, dass man da noch mal lernt, tolerant, sozial und offen zu sein.“ (D 292- 301)

¹⁷⁹ I: Und diese Methoden, die sie jetzt angesprochen haben, da arbeiten sie sowohl mit den einzelnen Personen als auch in Gruppenarbeit?

5.1.7 Institutionelle Integration

Institutionelle Integration erschien bei SIEBERT noch unter der institutionell-räumlichen Integration. An dieser Stelle sei nun auf Aspekte eingegangen, an denen eine institutionelle Integration festgemacht werden kann. Beispiele dafür sind die Merkmale der in der Realphabetisierung Beschäftigten, die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern, die Realphabetisierungskurse anbieten, sowie zwischen ihnen und anderen Institutionen, was z.B. an der Werbung/Ansprache von Teilnehmern und an der Teilnehmergevermittlung ersichtlich wird.

5.1.7.1 In der Realphabetisierungsarbeit Beschäftigte

Diese Kategorie ist in drei Teile untergliedert, die Aufgaben, die Qualifizierung sowie die Berufserfahrung der in der Realphabetisierungsarbeit der Träger Beschäftigten vorstellt.

Die IP haben folgende Aufgaben:

IP A: *„Mein Hauptaufgabenbereich (...) ist die Unterrichtung in diesen Kursen.“*
(A 20f.)

„In diesen Kursen in der Woche (...) habe ich (...) jetzt 24 Stunden Unterrichtung. (...) der Rest ist mit anderer Arbeit ausgefüllt. Das ist ja nicht meine Hauptarbeit.“ (A 944- 948)

„Berufsschulunterricht zum Beispiel“ (A 950)

„meine Aufgabe im Verbund ist es, Fortbildungen zu organisieren“ (A 1121)

IP C: *„Ich bin eingestellt als Projektbetreuer Das beinhaltet die ganze organisatorische Seite. Also den Erstantrag (für eine Projektförderung, AdA) (...) habe ich nicht gestellt, den hat die Kollegin noch gestellt, die jetzt im Erziehungsurlaub ist (...) der richtige Beginn (...) konnte seitens der ARGE noch nicht realisiert werden; und da war noch viel, viel Arbeit (...) zu leisten gewesen. Auch jetzt die Zusammenarbeit mit der ARGE und abrechnungsmäßig gegenüber der SAB¹⁸⁰.“*
(C 35- 42)

¹⁸⁰ Sächsische Aufbaubank

„bei den praktischen Anwendungen bin ich teilweise mit dabei, wenn jetzt Exkursionen durchgeführt werden und dann auch im Computerkabinett“ (C 63ff.)

„und da muss ich auch die Kontakte halten, dass das dort alles funktioniert bzw. bin ich auch dafür verantwortlich, (...) Arbeitsaufgaben ranzuschaffen und (...) was für die Arbeitsaufgaben (...) notwendig ist an Material und sonstigen Sachen.“ (C 75- 79)

„die eine Lehrerin (...) macht nur den Bereich Deutsch mit mir in der Kleingruppe (...). Die andere Lehrerin macht den Bereich Mathematik und den praktischen Lebensbezug, wo ich teilweise dann mit drin bin und die wechseln sich dann ab.“ (C 205- 208)

IP D: *„Also ich bin pädagogische Mitarbeiterin und mit im Sprachenbereich. (...) ich bin sozusagen untergeordnet und leite die Fachgruppe Deutsch. (...) Und die besteht aus also Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache.“ (D 15- 21)*

„Dann die Konzeption von den Kursen, die Beratung, die Dozentenbetreuung, die inhaltlichen Dinge und auch nebenbei - also wenn die Zeit reicht - Projektarbeit, die also unter den Bereich fällt und dann also Deutsch als Muttersprache, Alphabetisierung.“ (D 24- 28)

„pädagogische Planung“ (D 35)

IP E1: *„Also ich hab´ im Prinzip eine Doppelfunktion, bin pädagogische Leiterin und gleichzeitig Koordinatorin verschiedener Einzelmaßnahmen, (...) wo ich den konkreten Teilnehmerkontakt (...) auch habe“ (E1 11ff.)*

„Zum einen ist die Organisation und Konzipierung und Planung und Absprachen für verschiedene Bildungsprojekte meine Aufgabe, aber (...) auch (...) die konkrete Umsetzung der Projekte vor Ort.“ (E1 15ff.)

„Also das Konzept (...) habe ich gemacht.“ (E1 278)

IP E2: *„Also erstens bin ich also Lehrkraft für diese beiden Kurse zu Alphabetisierung.“ (E2 19f.)*

„Und diese beiden Kurse betreue ich sozialpädagogisch.“ (E2 26)

„Und dann haben wir ja hier auch noch einen Kurs Hauptschule, da bin ich Klassenlehrer, (...) das alles zu koordinieren und natürlich Verbindungen zu den Lehrern zu halten. Selbst gebe ich dort also keinen Unterricht“ (E1 35- 41)

Darüber hinaus haben die ebenso an der Realphabetisierungsarbeit der Träger beschäftigten Personen folgende Aufgaben:

„die eine Lehrerin (...) macht nur den Bereich Deutsch mit mir in der Kleingruppe (...). Die andere Lehrerin macht den Bereich Mathematik und den praktischen Lebensbezug, wo ich teilweise dann mit drin bin und die wechseln sich dann ab. (...) die eine kommt fast immer montags und mittwochs dazu und die andere kommt nur am Freitag und teilweise am Montag.“ (C 205- 210)

„Die (beide Kursleiterinnen, AdA) arbeiten im Schülertreff in (...) und in (...); und die haben das Lehrplanmäßige zugesteuert.“ (C 289f.)

„Also im Moment unterrichten jetzt für Deutsche unterrichten drei“ (D 914)

Die Qualifizierung der o.g. Personen, die bei den jeweiligen Trägern an der Realphabetisierung beteiligt sind, sieht wie folgt aus:

IP A: *„Als Sonderschulpädagoge“ (A 23)*

„Zwischendurch habe ich dann noch mal (...) Sprachheilpädagogik (...) Ich wollte sehen, ob es etwas Neues gibt (...) sowie eine LRS¹⁸¹ (...) eine Sprachausbildung habe ich (...) noch mal gemacht und (...) dann dazu noch den Trainer für Lerngymnastik (...) also (...) Braingym“ (A 61- 66)

IP C: *„ich bin Diplomlehrer für Deutsch mit Fortbildung zum Sozialtherapeuten und habe eine Ausbildung gemacht zum systemischen Fachtherapeuten“ (C 321ff.)*

IP E1: (I)¹⁸² *„mhm“ (E1 1124)*

IP E2: *„Alles zusammenhängend habe ich mir erst unmittelbar vor dem Kurs angeeignet (...) durch viel Literatur“ (E2 64f.)*

„Ich bin einfach in die Bibliothek gegangen, hab´ gesagt `Was haben sie denn über Analphabeten oder über LRS?´ und da hatte ich dann halt 20, 25 Bücher. Dann hab´ ich mir auch Sachen, also erst mal Lehrplan der Unterstufe (...) und dann hab´ ich mir auch Bücher aus der Unterstufe geholt, angeschaut. `Was ginge einzubeziehen?´“ (E2 952- 959)

(I)¹⁸³ *„Nein.“ (E1 1122)*

¹⁸¹ Lese-Rechtschreibschwäche

¹⁸² I: Aber sie sind (IP 1) ausgebildete Grundschullehrerin?

¹⁸³ I: Und ganz kurz zur Qualifizierung wollte ich noch mal wissen: Sie haben beide nicht so eine Qualifizierung in dem Bereich Alphabetisierung gemacht, was ich vorhin angesprochen habe?

Die bei Träger C angestellten Kursleiterinnen haben folgende Qualifizierung:

„Nein, da haben wir zwei ausgebildete Lehrerinnen dafür.“ (C 54)

„Frau (...), die ist Diplomlehrerin und diplomierte Legasthenie- Trainerin, Fachkraft für Diskalkylie-Therapie, ADS¹⁸⁴-Beraterin und hat eine heilpädagogische Zusatzqualifizierung.“ (C 312- 315)

„Frau Leibold ist eigentlich Ingenieurökonom, diplomierte Legasthenie-Trainerin, ADS-Beraterin und hat eine heilpädagogische Zusatzqualifikation“ (C 317ff.)

Die Kursleiterinnen bei Träger D kommen alle aus demselben Bereich:

„Also die (...) kommen aus dem Grundschulbereich“ (D 384f.)

Im Folgenden werden die Berufserfahrungen der IP dargestellt:

IP A: *„1990 und die drauffolgenden Jahre bin ich dann zum Internationalen Bund gekommen und auch dort habe ich als sogenannte Stützlehrerin in der Berufsvorbereitung gearbeitet“ (A 41- 44)*

„Ich hab´ an der Volkshochschule Elementarkurse geleitet, aber für schwerst Geistigbehinderte, hab´ dort auch Lesen und Schreiben und Grundfertigkeiten vermittelt und hab´ auch Lese-Rechtschreibschwache bei mir in der Berufsausbildung gehabt.“ (A 920- 924)

IP C: *„insgesamt werden es jetzt über sechs Jahre sein, dass ich auch Deutschkurse bei Aussiedlern gehalten habe.“ (C 229f.)*

„und habe (...) eigentlich von Anfang an in der Erwachsenenbildung, im ambulant betreuten Wohnen für chronisch-psychisch Kranke (...) gearbeitet.“ (C 323ff.)

IP E1: (I)¹⁸⁵ *„mhm“ (E1 1124)*

IP E2: *„Ich hab´ also seit der Wende so verschiedene Tätigkeiten, aber immer im sozialpädagogischen Bereich gemacht“ (E2 49f.)*

„mit den Analphabeten ist es eigentlich das erste Mal, dass ich das so direkt mache, obwohl ich schon erste Kontakte, da hatte ich auch Interesse dafür in der Haft, also bei Jugendlichen, wo ich gemerkt habe, die können gar nicht schreiben und lesen und da habe ich das halt von mir aus gemacht und versucht, ihnen in der Zeit ein bisschen was beizubringen“ (E2 56- 61)

¹⁸⁴ Aufmerksamkeitsdefizitstörung

¹⁸⁵ I: Aber sie (IP 1) ausgebildete Grundschullehrerin?

„Alles zusammenhängend habe ich mir erst unmittelbar vor dem Kurs angeeignet (...), durch viel Literatur“ (E2 64f.)

Die Berufserfahrungen der Kursleiterinnen bei Träger C und D sehen wie folgt aus:

„Die arbeiten im Schülertreff in (...) und in (...); und die haben das Lehrplanmäßige zugesteuert.“ (C 289f.)

„Lehrerinnen (...) haben ihre Erfahrung aus der Schülerhilfe heraus“ (C 1278f.)

„Also die haben viel Unterrichtserfahrung“ (D 384f.)

5.1.7.2 Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern

Zusammenarbeit besteht nicht nur innerhalb eines Trägers, sondern auch zwischen Bildungsträgern, die Realphabetisierungskurse anbieten:

„Nein, ich hab´ mir (...) Erfahrungshilfe geholt (...) von Berlin Lesen und Schreiben e.V. (...) und die waren sehr kooperativ“ (A 280- 283)

„die uns anfänglich groß unterstützt haben, wie zum Beispiel Verein Lebenshilfe“ (A 1004f.)

„erstens gibt es hier keine Träger, die das machen, also kann ich mit niemandem zusammenarbeiten.“ (A 1090f.)

„Direkt nicht.“ (C 1237)

„Indirekt besteht diese Zusammenarbeit, weil die Kollegin, die das bei der Volkshochschule in (...) sozialpädagogisch betreut (...), das war mal meine ehemalige Kollegin gewesen“ (C 1247ff.)

„Also das geht nicht, aber ich weiß, dass, also dass es sie gibt und auch ungefähr, welche Dinge da laufen, aber nicht so, dass wir in direktem Kontakt stehen.“ (D 1039ff.)

„Eigentlich nicht.“ (E1 1145)

IP D stellt ihre Bedingungen an eine Zusammenarbeit mit anderen Trägern:

„Das hängt davon ab, (...) wenn sie mit denselben Ansprüchen arbeiten wie ich inhaltlich und man sich da finden kann und auch Möglichkeiten sieht für Kooperation, dann gerne“ (D 1045ff.)

Folgende Vorstellungen werden von den IP A und E1 für eine Zusammenarbeit mit anderen Trägern für wichtig erachtet:

„bei dem zweiten Kurs, den wir jetzt gedanklich planen, da wollte ich es aber anders machen. Es gibt ja eine ganze Menge von Institutionen auch der (...), die mit Betroffenen zu tun haben, nicht nur haben könnten, sondern haben. Das ist die Schuldnerberatungsstelle. Da gibt es eine von der (...), (...) Das ist die Erziehungs- und Familienberatungsstelle in (...) und in (...), und das den Einzugsbereich dann mal zu haben. Das sind die gerichtlichen Betreuer (...) und auch noch Andere, (...), dass sind eigentlich auch die Kindergärten, wo man dann an die Eltern rankommt.“ (C 1141- 1152)

„Also zum Beispiel, was wichtig wäre und wonach immer wieder danach gefragt wird: Methodik/ Didaktik Das ist für die Kursleiter mit das A und O.“ (A 1156ff.)

(I)¹⁸⁶ *„Hätte ich kein Problem damit.“ (E1 1150)*

5.1.7.3 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

Beispielhaft sollen Möglichkeiten der Kommunikation zwischen den untersuchten Bildungsträgern und anderen Institutionen vorgestellt werden:

„Und pflegen für mich ist zur Zeit (...) – vor allen Dingen – eben auch zu der optierenden Kommune“ (A 994ff.)

„in Zusammenarbeit mit der ARGE“ (C 533); „die Zusammenarbeit (...) ist wirklich groß“ (C 1399)

„Ja, im Gespräch mit der ARGE“ (D 1050)

„Letztendlich ist es ein Projekt, was wir konzipiert und mit der ARGE abgestimmt haben“ (E1 110f.)

„Also auch das Verständnis auch und ich meine, da war es auch gut, dass also der Chef und Bereichsleiter von der ARGE hier hospitiert haben, weil sie das in ihren Schulungen dann auch ja wieder sagen“ (E2 709- 712)

„Eine Aktivität haben wir noch gemacht, dass wir ein Infoblatt erstellt haben, zumindest für Personen, die auch mit der Zielgruppe zu tun haben, und da haben wir ganz konkret mit dem Arbeitslosenverband Kontakt aufgenommen“ (E1 1131- 1134)

¹⁸⁶ I: Und würden sie sich das gerne wünschen, wenn das irgendwie möglich wäre, dass man sich eben auch inhaltlich austauschen oder auch Strukturen eben gemeinsam nutzen kann?

„Ja, ich war in Leipzig zur Fachtagung (von apfe e.V. im Rahmen von PASS alpha organisiert, AdA)“ (C 9); „In dieser Volkshochschule war das gewesen.“ (C 24)

„Also ich weiss von manchen anderen Institutionen, und ich habe die ja auch im Rahmen von PASS alpha getroffen und auch die Arbeit kennengelernt.“ (D 1029ff.)

„Also es gibt so Zusammenarbeit mit bestimmten also Einzelpersonen in Institutionen.“ (D 1017- 1024)

Die Kommunikation kann wie folgt ablaufen:

„spezifische große Vereine, die wir hier haben, dass wir mit denen dann immer mal Gespräche führen. Beschränkt sich aber in erster Linie telefonisch oder auf Mails.“ (A 1005- 1008)

„Man muss schon Leute, die man braucht, um an das Klientel heranzukommen, (...) die muss man pflegen, sonst funktioniert das nicht.“ (A 1025ff.)

„Ganz spontan.“ (A 1110)

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen kann sich jedoch auch als schwierig bzw. schwer umsetzbar erweisen:

„Es ist ein sehr hilfreiches Instrument, aber die gegenwärtigen Situationen (Finanzen und Zeit, AdA) lässt dafür keiner Person Spielraum.“ (A 1123ff.)

„So also ich würde schon einen gewissen Austausch pflegen, ohne ihn überzustrapazieren, denn die Gefahr, dass sich solche Austausch mal totlaufen, ist auch groß“ (A 1148ff.)

„Jeder schmort ja eigentlich irgendwie in seinem eigenen Saft“ (C 1277f.)

„So, wir haben jetzt das Material; und da hatte ich eben auch offiziell angefragt, was dann eben andere benutzen und empfehlen können. Da ist eben also an konkreten Titel in dem Moment nichts gekommen, nur das, was übers Internet (...) vom Bundesverband (...) Alphabetisierung (und Grundbildung, AdA)“ (C 1280- 1285)

„dass das Konkurrenzdenken da sehr groß“ (C 1295)

Folgende Vorstellungen werden von den IP hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen geäußert:

„bei dem zweiten Kurs, den wir jetzt gedanklich planen, da wollte ich es aber anders machen. Es gibt ja eine ganze Menge von Institutionen (...), die mit Betroffenen zu tun haben, nicht nur haben könnten, sondern haben. (...) Das ist

die Schuldnerberatungsstelle. Da gibt es eine von der AWO, eine von der Diakonie. Das ist die Erziehungs- und Familienberatungsstelle in Schwarzenberg und in Schönheide (...). Das sind die gerichtlichen Betreuer (...) Das ist die Suchtberatung, das macht die Diakonie jetzt hier bei uns.“ (C 1141- 1154)

„Also dass da auch vielleicht ein bisschen mehr die Fäden noch zusammen gesponnen werden, also dass zum einen zwar versucht wird, gute Intentionen (...) zu verfolgen, aber dass das noch nicht so richtig zusammengreift, diese beiden Seiten.“ (C 1424- 1427)

„Also unbedingt nicht erst bei der ARGE - obwohl die ARGE ja sehr wichtig ist bei der Förderung - ansetzen, aber dann auch mehr bei den anderen Institutionen, die ich genannt hatte“ (C 1450ff.)

„um dann auch mal dem Arbeitsamt zu sagen `Hier, also hier wäre die und die Möglichkeit, um das zu unterstützen.“ (E2 623ff.)

Eine weitere Form der Zusammenarbeit ist jene, die über zwei Partner hinaus geht und sowohl Bildungsträger als auch andere Institutionen mit einschließt:

„Hilfreich ist der Alphabetisierungskreis, da weiß man, was los ist in Sachsen; und wenn ich jetzt was machen müsste, kann ich durchaus dort anrufen und ansonsten: man hört voneinander.“ (A 1010ff.)

5.1.7.4 Werbung/ Ansprache

Warum wird von Trägern, die Alphabetisierungskurse durchführen, Werbung/ Ansprache gemacht?

„Also jetzt in dem Kurs, als es so schleppend vorwärtsgegangen ist, da hab´ ich einen Artikel in die „Freie Presse“¹⁸⁷ auf der Lokalseite veröffentlicht, wo ich das einmal vorgestellt habe (...) und unsere Kontaktadresse angegeben.“ (C 1134- 1139)

„Das ist ganz schwierig und deshalb denke ich, es gibt bestimmt Hunderte von Teilnehmern, die man hätte in den Kurs aufnehmen können, die man aber gar nicht kennt, weil sie es eben nicht sagen.“ (E2 173- 176)

Alle vier Träger führen Werbung/ Ansprache durch. Wie und wo sie erfolgt, zeigen die nachstehenden Interviewausschnitte:

„ja“ (A 989)

¹⁸⁷ Die Freie Presse ist eine sächsische Tageszeitung.

„Wenn sie es wollten, haben wir die Handynummern ausgetauscht und es ist schon oft vorgekommen, dass also ein Teilnehmer direkt persönlich angerufen hat (...) und (...) dann was gefragt hat oder mitgeteilt oder ob er mal kommen kann“ (A 1041- 1045)

„Kursberichte.“ (A 1053) „Doch, wenn es nötig ist, machen wir das (in der Zeitung, AdA), aber es war nicht nötig.“ (A 1060)

„Sind wir drin.“ (im Internet, AdA) (A 1062)

„der Flyer ist für professionelle Leute, dass die wissen, was bei uns durchgeführt wird. Und wenn die jetzt einen Klienten vor sich zu sitzen haben und (...), dass derjenige dann sagen kann `Da findet das statt und dort melde dich mal.‘“ (C 1162- 1171)

„Meldung im Programmheft, dass wir so etwas machen und meine Daten, unsere Daten sind beim Alfa-Telefon gemeldet, natürlich bei dem Volkshochschulverband, also Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. Dann habe ich auch hier immer Flyer liegen (...) Also es läuft meistens über Kontaktpersonen, die irgendwie davon wissen, dass es diese Kurse hier gibt“ (D 950- 956)

„Eine Aktivität haben wir noch gemacht, dass wir ein Infoblatt erstellt haben, zumindest für Personen, die auch mit der Zielgruppe zu tun haben“ (E1 1131ff.)

Folgende Schwierigkeiten können sich dabei ergeben:

„aber die funktionalen Analphabeten (...) mit höheren Abschlüssen (...) erreichen wir (...) nicht.“ (A 93ff.); „Wir erreichen in erster Linie (...) Hartz IV-Empfänger“ (A 95ff.)

„aber ich möchte nicht so eine Werbeoffensive starten, wenn ich nicht weiß, was aus diesen Menschen wird“ (D 974ff.)

5.1.7.5 Teilnehmervermittlung

IP A äußert, dass die Vermittlung von Kursteilnehmern durch den Fachdienst erfolgt:

„wir haben die (...) Mit dem Fachdienst zusammen (...) angesprochen. Der Fachdienst hat uns - so er denn durfte - Namen genannt und wir haben dem Fachdienst auch Namen genannt, wo wir aus unseren bisherigen Erfahrungen wussten, dass eine Lese-Rechtschreibschwäche vorlag und wir haben dann die Adressen doch mehr oder weniger erfahren“ (A 1067- 1073)

Bei Träger C signalisierte die ARGE, dass Bedarf für eine Qualifizierung von Analphabeten bestünde:

„Die ARGE hatte uns im vergangenen Jahr – jetzt auch im November herum – signalisiert, dass der Bedarf für solche Qualifizierung von Analphabeten besteht und so ungefähr (...) `Macht mal ein Projekt!´“ (C 116- 119)

Dennoch waren bei Beginn des Kurses nicht genügend Teilnehmer vorhanden:

„Also bei uns hier, dass wir eben dann nicht das notwendige Klientel in dem Moment in genügendem Maße zur Verfügung hatten.“ (C 263ff.)

„die wurden dann nach und nach (...) gleich zum Anfang (...) in den Kurs reinvermittelt.“ (C 144f.)

Für Träger D gibt es keine direkte Institution, die an ihn interessierte Teilnehmer vermittelt:

„aber es gibt nicht eine Instanz, die mir jetzt Teilnehmer vermittelt“ (D 956),

aber IP D benennt Kontaktpersonen, Verwandtschaft, Vermittler von der ARGE oder Betreuer als die Personen, welche bei der Vermittlung von Teilnehmern in die Kurse behilflich sind:

„Man sagt ja, dass die dann erst diesen Schritt nehmen, wenn sich irgendwas in ihrem Leben verändert und das trifft schon zu, wenn ich an die Einzelschicksale von den Menschen denke, dass sie dann erst also meistens auch über Kontaktpersonen also über Verwandtschaft oder Vermittler von der ARGE oder über Betreuer. Also es ist ganz selten, dass die selber anrufen.“ (D 106- 111)

Im Falle des Trägers E war die Situation wie folgt:

„Also es gab ´ eine Zuweisung von der ARGE – die und die Teilnehmer kämen in Frage“ (E2 122f.)

Dennoch zeigt sich die Teilnehmervermittlung als nicht ganz einfaches Unterfangen:

„und natürlich besteht auch das Problem gegenüber den Behörden, sich dort auch dem Mitarbeiter zu öffnen.“ (E2 164ff.)

Zudem kann ein Kurs durch die allmähliche Vermittlung von Teilnehmern durch die ARGE erst später begonnen werden. Dies zeigt das Beispiel von Träger C:

„Also eigentlich sollte der Kurs am ersten zweiten Mai anfangen Da waren (...) vier Mann benannt gewesen Dann waren zum 29. Mai endlich sieben benannt (...) und mit sieben Mann - also das war das Minimum gewesen, dass wir anfangen konnten vom ESF aus“ (C 166- 170)

5.1.8 Räumliche Integration

Räumliche Integration wurde als eine neue Integrationsdimension definiert. So kann z.B. durch die den Teilnehmern zugänglichen Räume über ihre Umsetzung entschieden werden oder darüber, ob Realphabetisierungskurse in städtischen sowie ländlichen Regionen stattfinden.

5.1.8.1 Räumlichkeiten

Jeder Träger verfügt über mindestens einen Raum, in dem die Kurse stattfinden:

„Wir haben in jedem Standort einen Kursraum.“ (A 962f.)

„Wir haben unsere Klassenzimmer“ (C 1038)

„Zimmer“ (D 872)

„Klassenraum“ (E2 1069)

Darüber hinaus verfügt Träger C über ein weiteres Zimmer:

„Wir hätten im Bedarfsfall hier nebenan auch noch ein anderes Klassenzimmer.“ (C 1039f.),

wobei sowohl bei Träger C als auch bei Träger E ein weiterer Raum nur mit Computern vorhanden ist:

„und wir haben unten das Computerzimmer“ (C 1042f.)

„Also der eine (...) EDV-Raum, also wo jeder seinen eigenen Computer hat“ (E2 1058f.)

Die oben dargestellten Räume stellen die Lokalitäten für die Kurse der einzelnen Träger dar. Dennoch gibt es bei einigen Trägern die räumliche Möglichkeit, sich außerhalb des Kurses zu treffen:

„Hier habe ich nur einen Raum, dafür habe ich ein großes Gelände.“ (A 975)

„unter uns in dem Verandaraum ist die Pausenversorgung. Da ist ein relativ großer Speiseraum und daneben ist auch noch ein kleiner Aufenthaltsraum. Da können sie sich also bei schlechtem Wetter auch aufhalten“ (C 1047- 1050)

Letzterer könnte bei Bedarf auch als zusätzliche Räumlichkeit für die Kurse genutzt werden:

„und wenn jetzt hier oben mal belegt sein sollte, könnte man sich da auch noch runtersetzen.“ (C 1050f.)

IP D zweifelt jedoch an, dass die Teilnehmer andere Möglichkeiten nutzen würden, um sich außerhalb des Unterrichts untereinander zu treffen:

„ich glaube nicht, dass sie das im Moment so wollen, sich irgendwo da noch als Gruppe so treffen nach dem Unterricht.“ (D 881f.)

5.1.8.2 Realphabetisierungskurse in ländlichen Regionen

Das folgende Zitat zeigt, dass sich der Zugang zu funktional analphabetischen Menschen in ländlichen Regionen als schwierig erweist.

„Wenn jetzt mehr gewesen wären aus dem Einzugsgebiet, dann hätten wir es auch mit dem Fahrdienst organisieren können“ (C 160f.)

5.1.9 Finanzielle Integration

Finanzielle Integration kann sich daran zeigen, dass die Durchführung der Realphabetisierungskurse durch eine Mischfinanzierung, die nicht nur aus den Kurseinnahmen resultiert, ermöglicht wird. So kann sie sich von anderen Bereichen der Erwachsenenbildung unterscheiden und wurde daher als eine neue Integrationsdimension aufgestellt. Wie die untersuchten Träger die Durchführung der Kurse finanzieren und ob die Teilnehmer Entgelte zahlen, wird im Folgenden dargestellt:

Träger A, C und E gehören der Gruppe der freien Träger an, wobei Träger E ein kirchlicher Träger ist. Die Kurse dieser drei Träger werden durch den ESF finanziert:

„Dann seit zwei Jahren gibt es also die Möglichkeit, dass Träger über ESF Alphabetisierungskurse anbieten können“ (A 71ff.)

Teilnehmern wird meist nur die einmalige Teilnahme an den Kursen gestattet, auch wenn Träger E z.B. versucht, diese bisherige Regelung zu durchbrechen:

„So ist unsere neue Konzeption eigentlich geplant, dass die zwölf Leute der schwächeren Gruppe im Prinzip noch mal in eine neue Maßnahme übernommen werden. Inwieweit uns das gelingt, jetzt auch von der Förderung her, werden wir sehen und es ist relativ schwierig jetzt, weil die schon ein Jahr hatten und dann noch mal eine Zuweisung zu bekommen. (...) Ja, das kann durchaus jetzt sein, dass sie sagen `Es sind erst mal andere dran.` und da werden wir aber versuchen, dass dann auch über andere Förderschienen für die zwölf (...) irgendwie weiterführen zu können.“ (E1 422- 431)

An die Organisation und Durchführung der Kurse sind dabei bestimmte Bedingungen geknüpft, wie z.B. die Anzahl der Teilnehmer:

„Also ich muss- um einen ESF-Kurs zu besetzen - musste ich sechs bis acht Leute haben“ (A 223f.)

oder

„auch die Teilnahme am Stammblattverfahren“ (C 47)

Aber auch an öffentliche Träger sind Bedingungen an die Organisation sowie Durchführung geknüpft:

„Nach dem Weiterbildungsgesetz braucht man ja sechs Teilnehmer für Alphabetisierungskurse, damit man die Förderung erhält. Förderung, das heißt zehn elf Euro pro Unterrichtseinheit. (...) Es gibt da allerhand auch inhaltliche Kriterien“ (D 231- 236),

auch wenn die finanziellen Mittel nicht vom ESF kommen:

„die Volkshochschulen sind ja ausgeschlossen von ESF-Mitteln in Sachsen“ (D 225f.)

„Also alle Kurse an der Volkshochschule werden über dieses Weiterbildungsgesetz gefördert.“ (D 234ff.)

„Also die freien Träger, die können diese ESF- Mittel kriegen und das Argument ist, dass die Volkshochschulen ja schon gefördert werden über das Weiterbildungsgesetz, aber das ist dann eine ganz andere Förderung. Also bei ESF müssen die Teilnehmer (keine, AdA) Entgelte aufbringen und bei der Förderung vom Land – also über das Weiterbildungsgesetz – (...) ist es nicht so.“ (D 261- 266)

Träger D ist der einzige von den untersuchten Trägern, der Teilnehmerentgelte verlangt:

„Da reicht das ja vorn und hinten nicht, um das entgeltfrei durchführen zu können.“ (D 266ff.),

und nicht nur aus dem Grund heraus, dass die Finanzierung anders nur schwer möglich wäre:

„Also unsere Leiterin ist auch immer der Meinung, wenn ein erwachsener Mensch nicht ausreichend lesen und schreiben kann und der kommt in die Volkshochschule, dann sollte es möglichst so sein, dass er mit einem symbolischen Beitrag – also ich sag’, ein sehr sehr geringes Entgelt“ (D 281- 285)

Es besteht jedoch für die Teilnehmer die Möglichkeit, in Absprache mit der Leiterin der Einrichtung eine Verminderung des Teilnahmebeitrages zu vereinbaren, sofern sie zu einem späteren Zeitpunkt als den des Kursbeginns in den Kurs einsteigen:

„dann gibt es auch die Möglichkeit über die Leitung, dass, (...) wenn schon die Hälfte der Kurstermine gelaufen ist, dass man dann sagt: `Gut, dann machen wir einen Nachlass´ (...). Also normalerweise ist: wenn man einsteigt, zahlt man dasselbe Entgelt (...) Für den Bereich Alphabetisierung gibt's schon einige Ausnahmen“ (D 184- 190)

Weitere Ausnahmen bestanden in der Vergangenheit bei dem Träger D auch darin, dass die vorgeschriebene Teilnehmerzahl durch die Finanzierung anderer Bereiche des Trägers mitfinanziert und so ermöglicht werden konnte, einen Kurs bei kleinerer Teilnehmerzahl, als durch das Weiterbildungsgesetz vorgegeben ist, zu ermöglichen:

„Grund, dass wir auf diese vier Teilnehmer gehen müssen, also sind lauter finanzielle Gründe, weil eben vier bis sechs Teilnehmer notwendig sind, um dann (...) die Fördermittel doch noch zu kriegen und in der Vergangenheit mit den zwei bis vier Teilnehmern, da hat die Volkshochschule also über die Einnahmen vom Sprachenbereich, auch von den anderen Fachbereichen, also die Förderung der Kommune, wird die Alphabetisierung finanziert“ (D 240- 246)

5.1.10 Anpassungs- Integration

Die Anpassungs-Integration ist eine neu definierte Integrationsdimension, die sich hier an der Beantragung von Kursen bzw. von finanziellen Mitteln (beim *ESF*) für deren Realisierung zeigt.

Die Kursbeantragung dient dem Träger zur Akquirierung finanzieller Mittel, die davon abhängig sind, um deren Kurse durchführen zu können:

„Damit habe ich immer Ärger (...) Bei der ESF-Sache, die wir beantragt haben, sieht man das wieder mal nicht ein, dass das nötig ist.“ (A 556ff.)

„Was jetzt nicht von der Antragstellung her passt, wird noch passend gemacht“ (C 1328f.)

5.1.11 Zukunftsorientierte Integration

Auch die zukunftsorientierte Integration hatte SIEBERT noch nicht aufgestellt. Sie begründet sich v.a. aus dem starken Engagement der IP und deren Arbeit, die trotz fehlender finanzieller Mittel und geringer Anerkennung zukunftsgerichtet erscheint.

IP A antwortet auf die Frage nach der Arbeit mit funktionalen Analphabeten in der Zukunft:

„Also ich bin immer noch eine Lernende, Suchende und so wollen wir es auch bitte stehen lassen. Ich habe jetzt erst mal nichts anderes erlebt.“ (A 1270ff.)

IP D äußerte:

„Also ich würde gerne möglichst viele, viele Menschen erreichen und das möglichst so gestalten, dass sie etwas mitnehmen und dass sie direkt das Gefühl haben, es bringt ihnen was für ihre Lebenswelt (...). Also es ist nicht leicht, aber und dass es sich wirklich für sie lohnt so, also diesen schwierigen Weg zu gehen und ja, wenn man sich dafür entschieden hat, dann ist das auch unsere Aufgabe, dass die dranbleiben, und dann also als Institution würde ich jetzt sagen, Zielgruppenarbeit, also Fortbildung der Dozenten, Betreuung und Begleitung, aber eben nicht Betreuung im Sinne von Bevormunden, sondern eher Betreuung in Richtung Selbständigkeit und ja mehr Öffentlichkeitsarbeit. Ich denke ja, es gibt noch so viel, was man machen kann.“ (D 1132- 1143)

und IP E merkte kurz an:

„Also ich würde mir ganz viele Teilnehmer wünschen, die Interesse haben, so dass man dann auch wirklich (...) wo wir was bewirken könnten“ (E2 1197ff.).

5.2 Interpretation der Ergebnisse

In dieser Untersuchung ging es darum, einen Überblick über die Planung und Durchführung von Realphabetisierungskursen verschiedener Träger hinsichtlich ihrer integrativen Funktion zu geben und mögliche neue Integrationsdimensionen aufzustellen, die eventuell die Erwachsenenrealphabetisierung auch von anderen Aufgabenbereichen der Erwachsenenbildung unterscheiden. An dieser Stelle sei betont, dass partiell integrative Implikationen von Realphabetisierungskursen als Folge verschiedener Realisierungsmöglichkeiten einzelner Integrationsdimensionen nur vermutet werden können.

Bei der anfänglichen Auswertung der Interviewdaten fiel auf, dass, obwohl scheinbar keine der IP der Ansatz der „Integrativen Erwachsenenbildung“ nach SIEBERT bekannt war, viele Aspekte in den Interviews benannt wurden, die den verschiedenen Integrationsdimensionen auf unterschiedliche Weise zugeordnet werden können. Somit erfolgt auch eine Integration in der Hinsicht, dass eine gewisse Einheitlichkeit im Vorgehen besteht, obwohl dafür kaum Rahmenbedingungen existieren.

In der Auswertung der erhobenen Daten wurde ein Großteil der theoretischen Vorüberlegungen bestätigt; viele Aspekte konnten den verschiedenen Integrationsdimensionen zugeordnet als auch neue aufgestellt werden.

5.2.1 Personale Integration

Personale Integration, die in der Erwachsenenbildung allgemein von Bedeutung ist, erfolgt ebenso in der Erwachsenenrealphabetisierung. Auch hier scheint es von Relevanz zu sein, auf die Teilnehmer einzugehen. Bei allen vier untersuchten Trägern zeigte sich, dass personale Integration z.B. in der Form erfolgen kann, dass Bezug zu den Lebenswelten der Teilnehmer hergestellt wird. IP D sieht dies jedoch v.a. dadurch realisierbar, dass die Teilnehmerzahl sehr gering ist (D 611- 614). Daraus könnte abgeleitet werden, dass je kleiner der Kurs, umso besser kann der Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmer realisiert werden.

Darüber hinaus wurde bei allen Trägern auf die Teilnehmer in der Form eingegangen, dass sie selbst über die Inhalte des Kurses mitentscheiden können (A 588, C 681ff., D 571f., E2 632- 638). Bei Träger A erfolgt dies jedoch zu einem späteren Zeitpunkt (A 456ff.) als bei Träger E (E2 632- 638). Wie zudem ein Textbeispiel von IP A zeigt, scheint es aber auch Teilnehmer zu geben, die diese Art der Umsetzung von personaler Integration ablehnen (A 241f.). Hier wird ersichtlich, dass diese Integrationsdimension für die Teilnehmer jedoch von größerer Bedeutung ist, da Hemmschwellen und Ängste sehr groß sind und sie oft unfreiwillig in die Kurse vermittelt werden. Gerade für diese Teilnehmer muss der personalen Integration großes Augenmerk geschenkt werden, weil der Erfolg der Realphabetisierung stark davon abhängt, ob sie sich angesprochen fühlen.

5.2.2 Soziale Integration

Auf die Frage, welche Bedeutung die IP der sozialintegrativen Alphabetisierung beimessen, haben alle zum Ausdruck gebracht, dass dies neben anderen ein Ziel ihrer Realphabetisierungskurse sei.

Für die Zusammenstellung der Kurse war in der Regel nicht viel Spielraum vorhanden, da es schwierig war, genügend Teilnehmer zu finden (A 142, C 136f.). Im Falle der Aufteilung der Teilnehmer in verschiedene Kurse erfolgte deren Zusammenstellung nach vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten (C 820ff., E2 123ff.). Die meisten Teilnehmer bei den berücksichtigten vier Trägern waren funktional analphabetische Menschen, die eine sehr geringe Schulbildung, oft nicht einmal eine Berufsausbildung oder gar einen Arbeitsplatz hatten. Aufgrund dieser Zusammensetzung kann kaum von einer sozialen Integration innerhalb des Kurses gesprochen werden. IP D äußerte, dass neben der Berücksichtigung der vorhandenen Fähigkeiten ebenso in Betracht gezogen wurde, ob die Person menschlich in die Gruppe passt (D147- 176). Dafür mag es Gründe geben; es bleibt zu hinterfragen, ob dieser Sachverhalt dem Lernerfolg dienlich ist.

Die Zusammenarbeit von Teilnehmern verschiedener Kurse war entweder nicht möglich oder bestand nur indirekt. So äußerte IP C, dass, obwohl die Teilnehmer

alle an einem Strang ziehen, es nur bei gelegentlichen Exkursionen eine art Zusammenarbeit gibt (C 1075- 1079). Als einen weiteren Grund dafür gab IP E2 an, dass die Teilnehmer der Kurse zu unterschiedlichen Zeiten Unterricht haben und somit auch nicht zusammentreffen können (E2 1075f.).

Auch die Förderung des Selbstbewusstseins spielt eine Rolle in den Realphabetisierungskursen. Das braucht natürlich Zeit. Dessen ist sich IP E2 bewusst (E2 690- 693). Einige der IP äußerten, dass in diesem Prozess bei manchen Teilnehmern bereits positive Ergebnisse zu erkennen sind. Dennoch ist zu hinterfragen, ob Kurse mit einer Dauer von einem Jahr oder weniger diesem Anspruch gerecht werden können.

Mit einer Erhöhung des Selbstbewusstseins der Teilnehmer kann auch die Selbständigkeit der Teilnehmer erhöht werden, so dass sie immer weniger und irgendwann vielleicht gar nicht mehr von anderen Personen und deren Hilfe abhängig sind. Die Ergebnisse bestätigen, dass diese Selbständigkeit zu Beginn der Kurse bei vielen Teilnehmern nicht vorhanden war, jedoch im Laufe der Kurse partiell Fortschritte zu verzeichnen sind (D 719f.). Nach den Worten von IP A darf sich dies aber nicht verselbständigen (A 885ff.). Darüber hinaus fällt eine Anmerkung von IP D auf: Ihrer Meinung nach erfolgt die Betreuung durch die Kursleiterinnen dahingehend zu sehr, dass die Selbständigkeit zu wenig gefördert wird (D 835- 850). Damit wird die Frage aufgeworfen, ob diese Art der Betreuung Auswirkung auf die soziale Integration der Kursteilnehmer hat? Konkret gesagt: Inwiefern können durch diese Art der Betreuung Fähigkeiten, Wissen und auch Einstellungen seitens der Teilnehmer in dem Maße ausgeprägt oder entwickelt werden, dass eine soziale Integration seitens der Kursteilnehmer möglich wird?¹⁸⁸

Da die meisten der Teilnehmer keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, erscheint die Wiedereingliederung in den Beruf sehr wichtig. Darüber sind sich auch die IP einig. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass die Realphabetisierungskurse

¹⁸⁸ In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass der Kursteilnehmer bei der Realisierung von sozialer Integration als ein Akteur zu betrachten ist, wenn auch nur als ein schwacher.

teilweise mit der Ausübung einer Tätigkeit – meist in einer Institution des Trägers – gekoppelt sind. Dabei ist zum einen jedoch fraglich, inwiefern finanzielle Gründe für die Wahl dieser Kombination ausschlaggebend waren, auch wenn es für die Teilnehmer eine Möglichkeit zur sozialen Integration darstellt. Doch hier bleibt zum anderen die Frage im Raum, wie viele von ihnen nach dem Ende des Kurses diese Tätigkeit fortführen können.

Die Beantwortung der Frage nach der beruflichen Wiedereingliederung der Teilnehmer in den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt hängt jedoch weniger von den Bildungsträgern ab. Denn es ist selbst für nicht funktional analphabetische Menschen oft sehr schwierig, eine Arbeit zu finden. Dies bestätigte auch IP E2 (E2 763f.). Sie sieht aber durch die mindestens zweijährige Teilnahme am Realphabetisierungskurs eine reelle Chance, die Teilnehmer so zu fördern, dass sie Aussicht auf eine Arbeit haben (E2 757- 761).

Aus der Betrachtung der Kursinhalte heraus und der Tatsache, dass die Kurse teilweise zur Hälfte aus einer Arbeitstätigkeit bestehen, kann von inhaltlicher Integration gesprochen werden. Ob jedoch auch eine soziale Integration erfolgt, kann schwer geschlussfolgert werden. Es bleibt offen, ob überhaupt darauf eingegangen werden kann, welche beruflichen Ziele die Teilnehmer z.B. haben oder ob nicht einfach nur das zählt, was „funktional“ ist.

Für jedermann sind in der und für die Kommunikation mit anderen Menschen soziale Regeln wichtig. So auch für funktional analphabetische Menschen. Dies zeigt das Interviewzitat von IP C (C 614f.). Für den einen Teilnehmer wird es mehr und für den anderen weniger notwendig sein, auf die Einhaltung sozialer Regeln hinzuweisen. Wenn ja, sollte darauf seitens der in der Realphabetisierungsarbeit Tätigen auf jeden Fall altersgemäß reagiert werden, vielleicht auch als Thema in einer Kurseinheit.

Zudem bleibt zu hinterfragen, wann ein Mensch sozial integriert ist und ob überhaupt davon ausgegangen werden kann, dass funktional analphabetische Menschen zunächst nicht in die Gesellschaft sozial integriert sind. Dies im Hinterkopf habend soll hier erwähnt werden, dass die Teilnehmer laut IP D nach

und nach die Möglichkeiten erkennen sollen, sich gesellschaftlich einzubringen (D 1093- 1104). Abschließend sei ein Zitat erwähnt, das IP A als Antwort auf die Frage nach sozialintegrativer Alphabetisierung (Frage 28.1) hin wie folgt geäußert hat, auch wenn es auf den ersten Blick vielleicht nichts mit sozialer Integration durch Realphabetisierung zu tun hat:

„Die Leute werden das nicht von sich aus tun, sie brauchen immer einen Ansprechpartner, der sie am Anfang an die Hand nimmt in der Hoffnung, dass der Wunsch bei den Leuten selbst entsteht.“ (A 1203- 1206)

IP A sieht dies als einen wichtigen Aspekt sozialintegrativer Realphabetisierung. Die Motivation muss jedoch vorwiegend vom Teilnehmer selbst entwickelt werden. Die Kursleiter können dies nur anregen und unterstützen. Hier wird auch klar, dass sowohl Gesellschaft als auch Träger, aber auch die Teilnehmer selbst zur einer sozialen Integration beitragen müssen.

5.2.3 Gerechtigkeits-Integration

Recht spielt in der Realphabetisierungsarbeit dahingehend eine Rolle, dass jeder ein Recht auf Bildung und damit auch jeder funktional analphabetische Mensch ein Recht darauf hat, an den Realphabetisierungskursen teilzunehmen. Dies zeigen teilweise Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetze¹⁸⁹ der einzelnen Bundesländer und die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Im Freistaat Sachsen trägt das Gesetz den Titel „Gesetz über die Weiterbildung im Freistaat Sachsen“ (1998). In § 2 (1) heißt es: „Ziel von Weiterbildung ist es, dazu beizutragen, die zur Bewältigung persönlicher und beruflicher Herausforderungen sowie zur aktiven Mitgestaltung demokratischer Verhältnisse erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, zu vertiefen, zu erweitern oder zu erneuern. Weiterbildung soll helfen, die Prinzipien der Eigenverantwortlichkeit und der Chancengleichheit zu verwirklichen.“

¹⁹⁰ In § 26 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (1948) wird das Recht auf Bildung wie folgt gefordert:

- (1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeit und Leistung in gleicher Weise offenstehen.
- (2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassistischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.
- (3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.

Inwiefern dieses Recht nun aber tatsächlich in der Realität durchgesetzt werden kann, wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

Recht spielt bei Träger C darüber hinaus dahingehend eine Rolle, dass IP C auch versucht, ihren Teilnehmern zu vermitteln, dass sie auch außerhalb des Kurses Rechte haben und dass die Verbesserung ihrer Schriftsprachkenntnisse dazu beitragen kann, diese Rechte durchzusetzen (C 621- 626).

5.2.4 Sprachliche Integration

Unter sprachlicher Integration kann verstanden werden, dass die Sprachkompetenz – hier als Pendant zur Schriftsprache verstanden – der Kursteilnehmer gefördert wird und sich dies folglich auch auf das Wiedererlernen der Schriftsprache positiv auswirkt.

Wie IP A äußert, kann sich auch ein Mensch mit schlecht ausgeprägter Schriftsprache gewandt ausdrücken; dennoch ist zu erkennen, dass die Sprachkompetenz bei einem Großteil der Teilnehmer schlecht ausgeprägt ist. Dem muss in einem Realphabetisierungskurs Aufmerksamkeit geschenkt werden. Nach Meinung von IP A kann diesem Aspekt leider bisher zu wenig Rechnung getragen werden (A 653f.). Damit wird diese Form der Integration – der sprachlichen Integration – z.B. bei Träger A zu wenig realisiert. In diesem Zusammenhang sei noch einmal betont, dass die Sprache Dreh- und Angelpunkt der Realphabetisierungskurse ist.

5.2.5 Inhaltliche Integration

Je größer die Kurse, umso verschiedener sind die Interessen der Teilnehmer. Da für sie die Möglichkeit besteht, die Inhalte mitzubestimmen, können umso mehr Inhalte in die Kurse einbezogen werden. Allein dadurch kann es bereits zu einer Integration von Inhalten kommen. Dies kann jedoch auch dazu führen, dass in den Kursen wenig Stringenz erreicht wird.

Doch welche Inhalte werden von den Kursleiterinnen angesprochen? Erkennbar ist, dass alle der erfragten Inhalte (Frage 8) in den Kursen Anwendung fanden, jedoch in unterschiedlicher Art. Dabei geht es oft weniger um die reine Vermittlung von Inhalten, sondern darum, dass vor allem alltägliche Dinge diskutiert und geübt werden.

Berufsbezogene Inhalte haben einen hohen Stellenwert. So werden mit den Teilnehmern zusammen z. B. Lebensläufe geschrieben (E2 307) und Bewerbungen verfasst (C 66). Beidem scheint in den Kursen hohe Aufmerksamkeit geschenkt zu werden. Der kulturellen Bildung wird dahingehend Rechnung getragen, dass gelegentlich Veranstaltungen und Institutionen besucht sowie Exkursionen durchgeführt werden (C 498- 516).

IP A erwähnte auf die Frage nach weiteren Inhalten (Frage 9), dass sie dem Thema Ernährung einen hohen Stellenwert beimesse und es daher auch in ihren Kursen thematisiere (A 534- 539). Unabhängig davon sind Lesen, Schreiben, Grammatik und Rechnen Hauptgegenstand der meisten Kurse. Bei Träger D besteht aufgrund der geringen Kursfrequenz wenig Zeit für die Thematisierung von Inhalten, so dass es reine Lese- und Schreibkurse sind (D 516- 522). Und das, obwohl sie im Vergleich zu anderen Trägern auch noch relativ klein sind. Damit ist bei diesem Träger weniger inhaltliche Integration möglich.

5.2.6 Methodisch-didaktische Integration

Es wird ersichtlich, dass bei den Trägern teilweise unterschiedliche Methoden Anwendung finden: sowohl klassische wie Unterrichtsvortrag (A 757f.) oder das Unterrichtsgespräch (A 748) als auch speziell an die Zielgruppe angepasste Methoden. Wie IP E2 anmerkt, sollen die Methoden im Hinblick auf die Motivation der Teilnehmer angewendet werden (E2 1041- 1053). Darüber hinaus äußert IP C, dass spielerisches Vorgehen für die Teilnehmer wichtig ist (C 806- 812). Auch wenn diese methodische Vorgehensweise bei Träger C sicher nicht immer Anwendung findet, so entspricht sie gerade dem Gegenteil dessen, was IP E2 geäußert hat. Sie betont, dass die Teilnehmer von Realphabetisierungskursen nicht kindergartenmäßig arbeiten sollen

(E2 460- 463). Was in der Realphabetisierung zielführender ist, sei dahingestellt. Wichtig ist die Motivation der Teilnehmer. Daher ist darauf zu achten, die Methoden der jeweiligen Situation anzupassen (E2 930- 938).

IP A verwendet die Leittextmethode (A 591). Auch wenn diese die Selbständigkeit der Teilnehmer fördern und den individuellen Fähigkeiten gerecht werden soll, so kann der einzelne Teilnehmer auch damit überfordert werden.

In den Ausführungen der IP wird deutlich, dass durch eine vielfältige Anwendung von Lehr- und Lernmaterial Integration erfolgt. Jedoch kann keine allumfassende Aussage darüber getroffen werden, inwiefern die, welche von allen IP genannt wurden, auch bei den jeweiligen Trägern eingesetzt werden; so z.B. Bücher verschiedener Verlage, die Internetplattform „Zweite Chance Online“ (A 111f.), Buchstabenkästen (C 895) und auch Tafel oder Flipchart (E2 881f.). Daraus wird ersichtlich, dass die Teilnehmer auf verschiedenen Wegen angesprochen werden können. Hinsichtlich der Verwendung von Büchern, die bei allen Trägern große Anwendung finden, scheint jedoch problematisch zu sein, dass es kein Buch gibt, das laut IP E2 allen Anforderungen gerecht wird (E2 1034- 1040). Daher müssen verschiedenartige Bücher angeschafft werden, wobei sich dies auch auf die Kosten von Realphabetisierungskursen auswirkt.

IP A verwies auf Vorzüge des Internetportals, die Teilnehmer auf ihrem individuellen Kenntnisstand aufzufangen (A 232f.) und ebenso auf die Ziele der Teilnehmer einzugehen (A 460f.). Dies scheint ein weiterer, sehr wichtiger Aspekt in der Realphabetisierung zu sein. Dabei bleibt jedoch die Frage offen, inwieweit die individuellen Voraussetzungen für den Umgang mit dem Medium Computer erfüllt sind.

Bei der Durchsicht der Untersuchungsergebnisse wird ersichtlich, wie wichtig es für die Teilnehmer von Realphabetisierungskursen ist, dass sie das Lernen (wieder) erlernen. IP A benutzte in diesem Kontext sogar das Schlagwort Lebenslanges Lernen (A 1191- 1196). Natürlich hören auch funktional analphabetische Menschen nicht auf zu lernen, denn sie lernen z.B. mit diesem Defizit umzugehen. Es ist wichtig, schlechte Erfahrungen der Teilnehmer in den

Realphabetisierungskursen zu verarbeiten, aber auch, Spaß am Lernen sowie die Fähigkeit zu vermitteln, Erfolge wahrnehmen zu können. Aus Sicht von IP C ist es für die Teilnehmer darüber hinaus wichtig zu lernen, mit weniger bequemen bzw. interessanten Sachverhalten umzugehen (C 1477f.).

In der Realphabetisierung gibt es sehr kleine Kurse, aber auch solche mit nahezu einem Dutzend Teilnehmern. Fraglich erscheint, ob es für ihren Lernerfolg nicht besser ist, Einzelunterricht durchzuführen. Der Umsetzung der sozialen Integration in den Kursen und evtl. nach deren erfolgreichen Besuch könnte dies jedoch entgegenstehen. Doch was sagen die einzelnen IP dazu? Nur bei Träger D bestehen die Kurse aus sehr wenigen Teilnehmern (D 769f.). In sehr kleinen Gruppen ist es schwieriger, Gruppenunterricht durchzuführen, auch wenn bereits zwei Personen eine Gruppe bilden. Aber auch in Kursen mit mehr Teilnehmern scheint Einzelarbeit präferiert zu werden. Der Meinung von IP D nach steht der Lernprozess und anzustrebende Fortschritte in einem indirektem Verhältnis zur Gruppenarbeit (D 292- 301). Das würde bedeuten, dass in Kursen mit einer größeren Anzahl Teilnehmern der Lernerfolg für den Einzelnen weniger ausgeprägt ist, was aber einer sozialen Integration entgegensteht.

5.2.7 Institutionelle Integration

Bei der Betrachtung der in der Realphabetisierungsarbeit beschäftigten Personen sind vor allem drei verschiedene Aspekte zu beobachten: ihre Aufgaben, Qualifizierung sowie Berufserfahrung.

In allen vier Trägern war die Realphabetisierungsarbeit bzw. Realphabetisierung von Erwachsenen deutscher Muttersprache nur einer der Aufgabenbereiche der IP. Bei Träger A und Träger C wurden durch sie sowohl Organisation als auch Leitung der Realphabetisierungskurse übernommen. Bei dieser Kombination besteht Einblick in den jeweils anderen Bereich. Wegen der meist umfangreichen anderen Aufgaben, die die in der Realphabetisierung Beschäftigten außerdem ausführen müssen, stehen sie für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Kurse oft unter Zeitdruck.

Aus den Aufgaben der IP und der anderen Beteiligten in den Trägern C, D und E wird sichtbar, dass hier eine enge Zusammenarbeit zwischen Organisatorinnen und Kursleiterinnen besteht.

Erfolgreiche Realphabetisierungsarbeit bedarf hoher Sensibilität gegenüber den Teilnehmern, gepaart mit Wissen und Vertrauen. Daraus begründet sich auch die Notwendigkeit der sozialpädagogischen Betreuung durch die Kontaktpersonen, die zur Zeit durch die Kursleiterinnen erfolgt. Auch wenn nur IP E2 dies als eine ihrer Aufgaben explizit benannt hat, so ist zu vermuten, dass auch die anderen Kursleiterinnen diese Art der Betreuung realisieren (E2 26). Es bleibt jedoch offen, ob sie in Anbetracht der ohnehin eingeschränkten Zeit diesem Anspruch gerecht werden können, zumal nur bei IP C eine fundierte Qualifikation dazu besteht (C 321ff.).

Die meisten IP verfügen über verschiedene, zum Teil auch mehrere Qualifikationen. Soweit bekannt, hat jedoch keine von ihnen bisher an einer der vom *BVAG* organisierten Fortbildungen teilgenommen. Bei den vorhandenen Qualifikationen überwiegen pädagogische, z.B. im Grund- oder Sonderschulbereich. Darüber hinaus sind auch andere Qualifikationen vorhanden, die für eine erfolgreiche Realphabetisierung unterstützend wirken können.

Alle IP verfügen über Berufserfahrung in anderen Bereichen. Keine von ihnen war im Vorfeld der jetzigen Tätigkeit in der Realphabetisierungsarbeit beschäftigt. Nur IP A sammelte als Kursleiterin Erfahrung in Deutschkursen für schwerst geistigbehinderte Menschen (A 920-924); IP C arbeitete teilweise als Leiterin von Deutschkursen für Aussiedler (C 229f.). Auch wenn viele der Kursleiter ausgebildete und erfahrene Grundschullehrerinnen sind, so ist doch fraglich, ob diese Ausbildung und die damit gesammelten Erfahrungen dem Anspruch der heutigen Realphabetisierungsarbeit gerecht werden. Jedenfalls kann sie als Grundlage der vom *BVAG* angebotenen Fortbildungen dienlich sein. Unter den momentanen Rahmenbedingungen der Realphabetisierungsarbeit erscheint die Einrichtung eines Hochschulstudiengangs auf diesem Gebiet eher unrealistisch.

Auch Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungsträgern, die Realphabetisierungskurse durchführen, kann institutionelle Integration bedeuten.

Dies fällt bei den untersuchten Trägern jedoch sehr unterschiedlich aus. Wie IP A äußert, ist die bei diesem Träger verfolgte Intention v.a. inhaltlicher Art (A 1004f.). Dazu bat sie u.a. bei einem anderen Bildungsträger, der bereits seit 1977 Realphabetisierungskurse für Erwachsene deutscher Muttersprache durchführt, um Erfahrungshilfe (A 280-283). IP D äußerte hingegen, dass keine Zusammenarbeit mit anderen Trägern bestehe (D 1039ff.).

Obwohl alle untersuchten Träger (A, C, D und E) einem Verbund angehören, scheint es hinsichtlich der Realphabetisierung mit anderen Trägern in diesem Verbund kaum oder keine Zusammenarbeit zu geben. Leider konnten dafür keine Gründe ermittelt werden.

Auffällig ist, dass IP A mangels eines Trägers in der näheren Umgebung Kontakt zu dem wesentlich weiter entfernt liegenden *AOB* gesucht hat. Darin zeigt sich der bestehende Bedarf an Austausch mit anderen Erfahrungsträgern dieser Art und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des *BVAG*, der trotz finanzieller Engpässe ungebrochenes Engagement in der Aufrechterhaltung dieser Netze aufbringt. Leider wurde aus den Interviews ersichtlich, dass unter den IP nur wenig Informationen über den *BVAG*, dessen angebotene Fortbildungen sowie die jährlichen Jahreskonferenzen vorhanden waren.

Die Interviews zeigen, dass in der Realphabetisierungsarbeit auch institutionelle Integration dahingehend erfolgt, dass auch zwischen den untersuchten Trägern und anderen Institutionen Zusammenarbeit besteht. Sie erfolgt bei allen vier untersuchten Bildungsträgern maßgeblich mit der *ARGE*, aber auch dem *Arbeitslosenverband* (Träger E), den Mitarbeitern des Forschungsprojekts *PASS alpha (apfe e.V.)* (Träger A, C und D), läuft aber eher unregelmäßig ab. Diese Zusammenarbeit bezieht sich vor allem auf Werbung/ Ansprache sowie Vermittlung der Teilnehmer in die Kurse.

Aus den Aussagen der IP über Werbung/ Ansprache potentieller Kursteilnehmer geht hervor, dass es ein großes Problem darstellt, einen Zugang zu diesen Menschen zu finden. Aus diesem Grund erscheint die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen für alle der vier untersuchten Bildungsträger unabdingbar.

Dennoch gibt es leider – der geschätzten Höhe potentieller Teilnehmer unangepasst – noch viel zu wenig Möglichkeiten die Teilnehmer anzusprechen und auf Kurse aufmerksam zu machen, ohne dass nur die Schriftsprache Verwendung findet (z.B. Zeitung, Internet, Programm-Heft). Zu einer dieser wenigen Möglichkeiten zählt das „Alfa-Telefon“, bei dem auch die meisten der hier untersuchten Bildungsträger registriert sind.

IP A merkt an, dass funktional analphabetische Menschen mit „höheren Abschlüssen“ mit all diesen Möglichkeiten der Werbung/ Ansprache nicht erreicht werden (A 95ff.). Dies erscheint seltsam und bedarf in einer weiteren Untersuchung einer näheren Betrachtung. Wie unterscheidet sich die Werbung/ Ansprache von potentiellen Teilnehmern mit keinem oder geringem Abschluss von den höher qualifizierten, aber dennoch funktional analphabetischen Menschen?

Auch die Vermittlung der Teilnehmer in die Kurse stellt sich als nicht einfach dar. Sie ist eine Reaktion auf die nur geringfügig wirkende Werbung/ Ansprache der Teilnehmer. Es gibt keine Institution, die für die Vermittlung von funktional analphabetischen Menschen in Realphabetisierungskurse zuständig ist. Wenn die Teilnehmer nicht – wie leider sehr selten – von sich aus eine Teilnahme anstreben, findet die Teilnehmervermittlung durch die Zusammenarbeit der untersuchten Bildungsträger mit anderen Institutionen (z.B. *Fachdienst*, aber v.a. mit der *ARGE*) statt. Als ein großes Problem erachtet dabei IP E2, dass sich nur sehr wenige funktional analphabetische Menschen gegenüber den Behörden, die sie betreuen, öffnen (E2 164ff.). Daher erscheint es wichtig, dass die Mitarbeiter dieser Behörden geschult werden, funktional analphabetische Menschen zu erkennen und so auf sie einzugehen, dass diese sich selbst für die Teilnahme an einem Realphabetisierungskurs entscheiden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass – wie auch IP A äußert – für die Zusammenarbeit mit anderen Trägern und Institutionen nur wenig Spielraum bleibt, v.a. da die Abläufe und Reglements teilweise sehr verschieden sind (A 1123ff.). Dazu kommt, dass leider auch in der Realphabetisierungsarbeit der

Konkurrenzkampf nicht gering ist. Zudem bleibt fraglich, ob unter diesen Rahmenbedingungen das Menschenrecht auf Bildung für funktional analphabetische Menschen (hier: im Freistaat Sachsen) durchsetzbar ist.

5.2.8 Räumliche Integration

Eine institutionell- räumliche Integration z.B. in Form der gemeinsamen Nutzung von Räumen durch verschiedene Träger erfolgt nicht. Daher soll zwischen räumlicher und institutioneller Integration unterschieden werden.

Unter räumlicher Integration kann verstanden werden, dass in einem Träger den Teilnehmern verschiedene Räume zur Verfügung stehen. Die Befragung ergab, dass es teilweise neben den Kursräumen weitere Räume gibt, die einen anderen Treffkontext ermöglichen.

Unter räumlicher Integration könnte jedoch auch die Verbindung verschiedener geographischer Regionen verstanden werden. Auf die Realphabetisierung angewendet wird sichtbar, dass dieser Aspekt nur wenig der Realität entspricht: in ländlichen Regionen gibt es nach wie vor noch weniger Realphabetisierungskurse als in städtischen Regionen.

5.2.9 Finanzielle Integration

Im Zusammenhang mit der Finanzierung der untersuchten Kurse zeigt sich, dass nur ein Träger direkt aus öffentlichen Mitteln bezahlt wird. Die Durchführung der Kurse bei diesem Träger kann nur aufrecht erhalten werden, weil aus anderen Kursen Mittel dafür erwirtschaftet werden können.

Alle anderen Träger (A, C und E) erhalten die finanziellen Mittel zur Durchführung ihrer Realphabetisierungskurse aus dem *ESF*. Unabhängig von der Art der Finanzierung ist die Anzahl von sechs Mindestteilnehmern jedoch eine Bedingung für den Erhalt dieser Mittel.

Unterschiede in der Finanzierung der Realphabetisierungskurse bestehen außerdem darin, dass bei Träger D die Teilnehmer ein geringes Kursentgelt leisten müssen (D 266ff.), jedoch den Teilnehmern in den Trägern A, C und E keine Kosten entstehen. Allerdings werden aus dem *ESF* keine Mittel für weiterführende Kurse zur Verfügung gestellt.

5.2.10 Anpassungs-Integration

Im Falle der meisten der untersuchten Träger erfolgt die Finanzierung zur Durchführung der Realphabetisierungskurse durch den *ESF* und über die *Sächsische Aufbaubank*. Diese knüpfen die Vergabe der Gelder an bestimmte Bedingungen. Aus den Interviews wird deutlich, dass sich die Antragsteller für die Kurse jedoch oft eher den Bedingungen der Geldgeber anpassen. Daraus leitet sich die Frage ab, ob dies zu einer gewissen Einheitlichkeit hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung führen soll, was voraussetzt, dass die für die Vergabe Verantwortlichen überhaupt über einen entsprechenden Einblick in die Thematik verfügen. Daher ist diese Art von eventuell vorhandener Integration von Anpassung, die sich hier z.B. in der Kursbeantragung zeigt, kein positives Aushängeschild für Realphabetisierungskurse.

5.2.11 Zukunftsorientierte Integration

Zukunftsorientiertheit ist fast allen Vorhaben immanent. Dies zeigt sich vor allem, wenn die in der Realphabetisierung Tätigen in ihrer Arbeit aus der Erfahrung heraus neue Ideen entwickeln, die sie aber aufgrund fehlender finanzieller Mittel nur sehr beschränkt in die Realität umsetzen können. IP A versteht sich z.B. selbst immer noch als Lernende und Suchende und prägt auf diese Weise ihre Arbeit mit funktional analphabetischen Menschen (A 1270ff.). Auch wenn die Kursteilnehmer diese Art und Weise des Denkens ihrer Kursleiterin vielleicht gar nicht recht nachvollziehen könnten, würde es sie vielleicht in ihren Aktivitäten

beflügeln, wie sich IP E2 für die Zukunft der Realphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen deutscher Muttersprache wünschen würde (E2 1197ff.).

Ob dieser Enthusiasmus der Kursleiterinnen für die Zukunft anhält, hängt nicht zuletzt auch von einer besseren Einbindung der Erwachsenenrealphabetisierung in die Bildungsverantwortung des Staates und einer adäquaten Mittelausstattung ab, was auch die befragten IP bestätigen.

5.3 Kritische Betrachtung

Im Ergebnis von Untersuchungen fällt oft auf, dass ihre Realisierung in dem einen oder anderen Punkt hätte anders ablaufen müssen.

In der Literatur gibt es keine allgemeingültigen Regeln für die Umsetzung eines Untersuchungsgegenstandes in eine geeignete Erhebungs- und Auswertungsmethode „wie aus einem (...) Forschungsinteresse ein Interviewleitfaden entsteht. Die Übersetzung eines Erkenntnisinteresses in ein qualitatives Erhebungsinstrument ist ein weitgehend unbekanntes Land.“¹⁹¹. Deshalb ist es dem Forscher überlassen, die am meisten geeignete Methode zu finden. Darin besaß die Autorin bisher Erfahrungen.

Der Leitfaden war ursprünglich nur für Kursleiter konzipiert. Deshalb konnten manche Fragen in dem Interviewleitfaden teilweise von den IP nur ungenau beantwortet werden, wenngleich seitens der Interviewerin versucht wurde, die Fragen den jeweiligen IP hin anzupassen. Dies muss in der Durchsicht der Ergebnisse berücksichtigt werden. Als Reaktion darauf sollten in weiteren Untersuchungen entweder nur die Kursleiter befragt oder zwei aufeinander abgestimmte Interviewleitfäden – sowohl für Kursleiter als auch für Organisatoren – entworfen werden.

Des Weiteren bat IP B in der telefonischen Kontaktaufnahme seitens der Autorin um zusätzliche Informationen über die Inhalte der Befragung. Damit veränderte sich der zuvor bestandene Ausgangspunkt gegenüber anderen IP für die Forschung. Es ist jedoch fraglich, ob und in welcher Weise dieser Tatbestand die Untersuchungsergebnisse verändert hätte, wenn deren Daten mit in die Auswertung mit einbezogen worden wären.

In der Phase der Interviewdurchführung zeigten sich Sachverhalte als problematisch. So wurde sowohl von IP B als auch von IP F die digitale

¹⁹¹ GLÄSER/ LAUDEL 2004:279.

Aufnahme des Interviews verweigert, obwohl diese Absicht in der telefonischen Kontaktaufnahme seitens der Interviewerin den IP mitgeteilt wurde.

Den komplexen und teilweise widersprüchlichen Anforderungen an die zu interviewende Person als einen „neutral fragenden, interessierten, vorinformierten Laien“¹⁹² konnte die Interviewerin stellenweise nur schwer gerecht werden.

Um nicht zu stark einem Gewöhnungsprozess zu unterliegen, betrachtete die Interviewerin vor jedem Interview ausführlich den Leitfaden. Dennoch wurde eine vergleichbare Darstellung der Interviewergebnisse dahingehend reduziert, dass nicht immer exakt die gleichen Fragen gestellt, sondern oft nur deren propositionaler Gehalt erfragt wurde. Andererseits kam diese Herangehensweise dem Prinzip der Offenheit zugute. Außerdem waren die langen Interviews für die Beteiligten dahingehend eine Herausforderung, dass sie allen eine hohe Konzentration abverlangten.

Hinsichtlich der Datenaufbereitung fiel v.a. auf, dass eine derart ausführliche Transkription nicht der Art der Auswertung dienlich war, auch wenn es in der Absicht erfolgte, Detailinformationen über die Interviewdurchführung darzustellen.

¹⁹² GLÄSER/ LAUDEL 2004:182.

6. Resümee

Wie bereits in Problem- und Zielstellung erwähnt, wurde in der Literatur bisher davon ausgegangen, dass Realphabetisierungskurse zur Integration von funktional analphabetischen Menschen beitragen. Daraus ging jedoch nicht hervor, was genau unter Integration verstanden wird und wohin diese Menschen integriert werden sollen. Wie bereits dargestellt, widmete sich auch die Forschung bisher kaum der Integration von funktional analphabetischen Menschen.

Ziel dieser Magisterarbeit war es, der Frage nachzugehen, inwiefern Grundbildungskurse (hier Realphabetisierungskurse) in Planung und Organisation sowie Durchführung integrative Implikationen nach sich ziehen. Aus den Ergebnissen resultierend sollten für die in der Realphabetisierungsarbeit Beschäftigten Empfehlungen zur Umsetzung einer „Integrative Erwachsenenrealphabetisierung“ abgeleitet werden.

Die Annäherung an das Thema erfolgte aus theoretischer und praktischer Perspektive. Im ersten Teil wurde das Thema Analphabetismus und Alphabetisierung näher beleuchtet. Dazu diente die Vorstellung von Begrifflichkeiten und deren Diskussion. Darüber hinaus erfolgte eine chronologische Darstellung der Realphabetisierungsarbeit von Erwachsenen deutscher Muttersprache in Deutschland seit 1978, dem Beginn ihrer Institutionalisierung. Durch die sich daran anschließenden aktuellen Rahmenbedingungen der Realphabetisierungsarbeit sollte die Notwendigkeit der Untersuchung untermauert werden. Anschließend wurde der integrative Ansatz der Erwachsenenbildung nach SIEBERT näher vorgestellt und ebenso diskutiert. Dies diente als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Interviewleitfadens für den zweiten Teil: die praktische Perspektive.

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen erfolgte die Durchführung von Interviews mit Experten (Experteninterviews) in der Realphabetisierungsarbeit Sachsens. Zu ihnen zählen sowohl die Personen, welche die Kurse planen, als auch diejenigen, die sie durchführen. Insgesamt wurden sieben Personen interviewt, von denen drei nur Kurse organisieren, drei

weitere diese organisieren und leiten sowie eine Person, die sie nur leitet. Weil von den insgesamt sechs realisierten Interviews (davon ein Doppelinterview E) nur vier audiodigital aufgenommen werden konnten, wurden nur diese zur Auswertung herangezogen. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach GLÄSER und LAUDEL konnten aus den erhobenen Daten Ergebnisse abgeleitet und im Anschluss daran interpretiert werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind im Folgenden zusammengefasst:

Die von SIEBERT definierten Integrationsdimensionen (personale, soziale, sprachliche, inhaltliche, methodisch-didaktische und institutionell-räumliche Integration) der Erwachsenenbildung treffen auch auf die Realphabetisierung als Teilbereich der Erwachsenenbildung zu. Darüber hinaus konnten für die Realphabetisierung weitere Integrationsdimensionen (Gerechtigkeits-, finanzielle, Anpassungs- und zukunftsorientierte Integration) aufgestellt werden.

Außerdem zeigte sich, dass Integration sowohl bei der Planung und Organisation von Realphabetisierungskursen (1. Ebene) als auch in ihrer Durchführung (2. Ebene) sowie außerhalb bzw. nach dem Besuch von Realphabetisierungskursen (3. Ebene) erfolgt. Der überwiegende Teil der Integrationsdimensionen trifft jedoch nur für die Durchführung der Realphabetisierungskurse zu.

Unter den Integrationsdimensionen gibt es nur wenige, die die Kursteilnehmer direkt betreffen: die personale und die soziale Integration. Sie lassen sich auf alle drei zuvor genannten Ebenen implizieren. Die integrativen Implikationen von der zweiten zur dritten Ebene und die erfolgreiche Integration außerhalb bzw. nach dem Besuch von Realphabetisierungskursen konnten jedoch in dieser Untersuchung nicht überprüft werden.

Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass die Realphabetisierungskurse aus Mangel an Rahmenbedingungen hinsichtlich der Integrationsdimensionen teilweise unterschiedlich geplant und organisiert sowie durchgeführt werden.

Des Weiteren zeigte sich, dass zum Teil räumliche Integration als eine mögliche Integrationsdimension nicht erfolgt, indem für funktional

analphabetische Menschen in ländlichen Regionen Sachsens der Zugang zu Realphabetisierungskursen nicht immer möglich ist.

Die Untersuchung ergab außerdem, dass mehrfach genannte fehlende Ressourcen Integration notwendig machen, d.h. finanzielle Integration. So kann z.B. die Realphabetisierung bei dem untersuchten öffentlichen Bildungsträger nur aufgrund einer Mischfinanzierung durch Teilnehmerentgelte und Einnahmen aus anderen Bereichen aufrecht erhalten werden.

Das Beispiel der Anpassungs- Integration macht darüber hinaus jedoch auch deutlich, dass Integration nicht immer eine positive Konnotation tragen muss.

Aus den ermittelten Ergebnissen der Untersuchungen wurden in Kapitel 7 Empfehlungen zu einer „Integrative Erwachsenenrealphabetisierung“ für die in der Realphabetisierungsarbeit Beschäftigten aufgestellt. Darüber hinaus ließen sich ebenso Empfehlungen für die Vertreter der Bildungspolitik ableiten, da diese für die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Erwachsenenrealphabetisierung wesentliche Verantwortung tragen.

Im Laufe dieser Untersuchung ergab sich folgende Frage, die hier nicht beantwortet werden konnte und weiterer Untersuchungen bedarf: Welche integrativen Implikationen ermöglichen Realphabetisierungskurse, nachdem die Kursteilnehmer sie erfolgreich absolviert haben; d.h. wie wirken Realphabetisierungskurse nachhaltig auf die Integration dieser Menschen (z.B. personale und soziale Integration)?

Abschließend sei erwähnt, dass die vorliegenden Untersuchungsergebnisse keinesfalls repräsentativ sind, da sie nur auf einer sehr geringen Zahl von Experteninterviews basieren. Dennoch stellen sie einen Ausschnitt der vielfältigen Realphabetisierungspraxis in Deutschland dar und sollen Impulse für eine zukünftige Realphabetisierungsarbeit mit integrativen Intentionen in Planung und Organisation sowie Durchführung und damit hoffentlich auch integrativen Implikation geben.

7. Empfehlungen

Aus den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchungen leiten sich folgende Empfehlungen für die in den Bildungsträgern Beschäftigten ab:

- Versuchen Sie herauszufinden, welche Interessen die Teilnehmer haben, und beziehen Sie diese – wenn möglich – als Inhalte in den Unterricht mit ein.
- Gehen Sie auf die Fähigkeiten der Teilnehmer ein und versuchen Sie, ihnen diese ins Bewusstsein zu bringen. Damit können Sie einen gewissen Stolz in ihnen wecken und sie motivieren.
- Geben Sie Teilnehmern verschiedener Kursstufen – wenn vorhanden – die Möglichkeit sich zu treffen, um Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.
- Versuchen Sie, die Teilnehmer an geeigneten Stellen auf ihre Rechte aufmerksam zu machen, aber ihnen auch aufzuzeigen, dass sie diese nur mit entsprechenden Schriftsprachkenntnissen „einfordern“ können.
- Geben Sie den Teilnehmern das Gefühl, dass Lernen erlernt werden und sogar Spaß machen kann.
- Nutzen Sie Möglichkeiten zur Teilnahme an Fortbildungen für die Realphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Menschen deutscher Muttersprache. Einer der wichtigsten Fortbildungsträger ist der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* (BVAG).
- Die jährliche stattfindende Tagung des *BVAG* stellt eine Quelle für den gegenseitigen Austausch der in der Realphabetisierungsarbeit Beschäftigten dar.
- Der Kontakt zu anderen Bildungsträgern, die Realphabetisierungskurse durchführen, kann ihre Arbeit bereichern und den Teilnehmern zugute kommen.
- Es besteht allerdings noch Diskussionsbedarf darüber, inwiefern Realphabetisierung nachhaltig erfolgreich sein kann, wenn die funktional

analphabetischen Menschen gegebenenfalls zur Teilnahme gezwungen werden.

Für eine erfolgreiche Realphabetisierung muss jedoch auch die Bildungspolitik ihren Beitrag leisten. Daher die Empfehlungen an dafür Verantwortliche:

- Die bereits bestehende und zunehmende Zahl der funktional analphabetischen Menschen macht es dringend erforderlich, dass die Realphabetisierung zu einer festen Säule in der Erwachsenenbildung wird und dafür seitens des Staates auf lange Sicht die Finanzierung gesichert werden muss.
- Kursleiter von Realphabetisierungskursen sollten mehr Anerkennung – auch in den Rahmenbedingungen sich widerspiegelnd – erhalten.
- Auch wenn es schwieriger ist, Realphabetisierungskurse in ländlichen Regionen zu organisieren sowie durchzuführen, sollte auch den dort lebenden funktional analphabetischen Menschen die Teilnahme an einem Kurs eingeräumt werden.
- Beschäftigten in Institutionen, die Kontakt zu funktional analphabetischen Menschen haben, sollten zu einer optimierten Wahrnehmung der Problematik geschult werden.
- Es ist unabdingbar, dass in die Entscheidung über die Vergabe von Fördermitteln für Realphabetisierungskurse Personen einbezogen werden, die auf diesem Gebiet Sachkenntnis besitzen.
- Es besteht noch Diskussionsbedarf darüber, inwiefern Realphabetisierung nachhaltig erfolgreich sein kann, wenn die funktional analphabetischen Menschen gegebenenfalls zur Teilnahme gezwungen werden.

Literaturverzeichnis

- AXMACHER**, Dirk (1982): Integration politischer und beruflicher Bildung. In: NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. S. 168- 194.
- BAADEN**, Andreas (2003): Die Ausgegrenzten integrieren. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 52 (Titel der Ausgabe: *Analphabetismus, Politik und Gesellschaft*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 8f..
- BASTIAN**, Hannelore/ **MANGER**, Guido/ **WALDMANN**, Doris (1987): *Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine themenorientierte Dokumentation. Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Frankfurt/ M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- BAUMGART**, Erdmute/ **BÜCHELER**, Heike (Hrsg.) (1998): *Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- BERGMANN**, Edda (2000): Neue Ansprüche an Angebotsplanung und Professionalisierung im Bereich Grundbildung. In: TRÖSTER, Monika (Hrsg.): *Spannungsfeld Grundbildung*. S. 85- 94.
Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf, Zugriffsdatum: 22.06.2007.
- BERTAUE**, Marie-Cécile/ **STEINDL**, Adelgard/ **TRÖSTER**, Monika (2000): Impulse für die Grundbildung. In: TRÖSTER, Monika (Hrsg.): *Spannungsfeld Grundbildung*.
Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf, Zugriffsdatum: 22.06.2007. S. 95- 97.
- BOGNER**, Alexander/ **MENZ**, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33- 70.
- BRÜNING**, Gerhild/ **KUWAN**, Helmut (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Hrsg.: DIE. Bielefeld: Bertelsmann.
- BUCHHASS-BIRKHOLZ**, Dorothee/ **RÜCKERT**, Angela (1992): Alphabetisierung in der Bundesrepublik – Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. In: KNOLL, Joachim H. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten*. Band 19/ 20. Köln; Weimar; Wien: Böhlau. S.79- 84.
- DITTMAR**, Norbert (2004): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DÖBERT**, Marion (2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland – Rückblick und Standortbestimmung. In: GENZ, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 25- 34.

- DÖBERT**, Marion (1998): Alphabetisierung. In: BAUMGART, Erdmute/ BÜCHELER, Heike (Hrsg.): *Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. S. 14.
- DÖBERT**, Marion (1998): Grundbildung. In: BAUMGART, Erdmute/ BÜCHELER, Heike (Hrsg.): *Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. S. 128f..
- DÖBERT**, Marion (1997): Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: EICHER, Thomas/ CONRADY, Peter/ RADEMACHER, Gerhard (Hrsg.): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung*. Reihe Lesen und Medien. Bd. 1.
Verfügbar über: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Doebert-Schriftsprachkundigkeit.pdf>, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- DÖBERT**, Marion/ **HUBERTUS**, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Hrsg.: Bundesverband für Alphabetisierung e.V.
Verfügbar über: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf, Zugriffsdatum: 28.07.2007.
- DOHMEN**, Günther (1991): *Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien*. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- DRECOLL**, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus. Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In ders.: *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/ M.: Diesterweg. S. 29- 40.
- DRUINE**, Nathalie/ **WILDEMEERSCH**, Danny (2000): The Vocational Turn in Adult Literacy Education and the Impact of the International Adult Literacy Survey. In: *International Review of Education*. 46 (5). S. 31- 40.
- EGLOFF**, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Reihe Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt/ M.: DIE.
- FAULSTICH**, Peter (2004): Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: *REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 27 (3). S. 23- 29.
Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/siebert04_05.pdf#page=23, Zugriffsdatum: 28.07.2007.
- FELDMEIERS**, Alexis (2004): Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: GENZ, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 101- 138.

- FIEBIG**, Christian/ **RAGG**, Martin/ **LÜBS**, Bettina (2003): *Ergebnisse der LuTA-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. APOLL*.
Verfügbar über: <http://www.apoll-online.de/download.php?datei=LuTA-Studie.pdf>, Zugriffsdatum: 21.06.2007.
- FLICK**, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. vollst. überarb. und erw. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- FLICK**, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: FLICK, Uwe u.a. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- FORNECK**, Hermann (1998): Andragogik. In: **BAUMGART**, Erdmute/ **BÜCHELER**, Heike (Hrsg.): *Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. S. 16f..
- FREIRE**, Paulo (1998): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- FREIRE**, Paulo (1976): Are Adult Literacy Programmes Neutral? In: BATAILLE, Leon (Hrsg.): *A Turning Point for Literacy. Adult Education for Development. The Spirit & Declaration of Persepolis*. Oxford: Pergamon Press. S. 195- 200.
- FRIEDENTHAL-HAASE**, Martha (2002): *Ideen, Personen, Institutionen: kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft*. München u.a.: Hampp.
- FRIELING**, Gundula (2005): Innovint – Grundbildung aus bildungspolitischer Sicht. In: Bundesverband für Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): *Alphabetisierung- Kultur- Wirtschaft*. Stuttgart: Klett. S. 37- 40.
- FROSCHAUER**, Ulrike/ **LUEGER**, Manfred (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV (UTB).
- FUCHS-BRÜNINGHOFF**, Elisabeth/ **PFIRRMANN**, Monika (1992): Das Projekt „Elementarbildung für Erwachsene“. In: GÜTTLER, Rainer (1992): *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Neuwied: Luchterhand. S. 1- 8.
- GEFFROY**, Maria-Thérèse/ **GRASSET-MOREL**, Valéria (2005): *Illiteracy: Effectice Action through Better Understanding*. Toulouse: Éditions MILAN.
- GIERE**, Ursula (2005): *Jeder Vierte, jeder Sechste... Analphabetismus und Alphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern. Ein Beitrag zur UN-Weltalphabetisierungsdekade*. Stuttgart: Klett.
- GINTZEL**, Ullrich (2007): Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen als Hintergrund für die Entstehung lokaler Netzwerke in der Alphabetisierungsarbeit. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 64 (Titel der Ausgabe: *Lokale Netzwerke in der Alphabetisierung*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 12- 15.
- GLÄSER**, Jochen/ **LAUDEL**, Grit (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GLÄSS**, Bernhard (1988): *Alphabetisierung in Industriestaaten? Europäische Probleme beim Umgang mit dem Kulturtechniken Lesen und Schreiben*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- GRAY**, William S. (1956): *The teaching of Reading and Writing*. Paris: UNESCO.

- HALL, B.L./ KIDD, J.R.** (1978): "As Educators we are Politicians and also Artists". An Interview with Paulo Freire. In: ders.: *Adult Learning: A Design for Action. A Comprehensive International Survey*. Oxford & New York: Pergamon Press. S. 271- 281.
- HELFFERICH, Cornelia** (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HINZEN, Heribert/ MÜLLER, Josef** (2001) (Hrsg.): *Bildung für Alle – lebenslang und wichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomiten (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo*. Reihe Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung vom Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. Bd. 27. Bonn: IIZ, DVV.
- HUBERTUS, Peter** (1995): Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: BRÜGELMANN, Hans/ BALHORN, Heiko/ FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): *Am Rand der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle Verlag. S. 250- 262.
- HÜFNER, Klaus/ REUTHER, Wolfgang** (2005) (Hrsg.): UNESCO-Handbuch. Bonn: UNO-Verlag.
- IVANIC, Roz/ BARTON, David/ HAMILTON, Mary** (2004): Wie viel „Literacy“ braucht der Mensch? In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54-55. (Titel der Ausgabe: *Was heißt „funktional alphabetisiert“?*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 19ff..
- JAEHN, Ute** (1991): Wer liebt mich noch, wenn ich alles alleine kann. Schriftsprachprobleme – ein reines Bildungsdefizit. In: PÄD extra: Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik. Ausgabe 19. Heft 6. (Titel der Ausgabe: *α, β, γ, π, wer's früh nicht lernt, der lernt's halt später. Erwachsenenbildung im Alpha- Bereich.*) Frankfurt/M.: Beck. S. 20ff..
- KADE, Jochen/ SEITTER, Wolfgang** (1995): Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen. In: FAULSTICH-WIELAND, H./ NUISSL, E./ SIEBERT, H./WEINBERG, J. (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nr. 35. Bielefeld: Bertelsmann. S. 29- 37.
- KADE, Sylvia** (1999): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. Methoden und Ergebnisse. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich. S. 340- 359.
- KAMPER, Gertrud** (2005): Analphabet/innen oder Illiterate. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich. S. 626- 636.

- KAMPER**, Gertrud (2004): Grundbildung für Erwachsene – nicht funktionale Alphabetisierung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54-55 (Titel der Ausgabe: *Was heißt „funktional alphabetisiert“?*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 24ff..
- KAMPER**, Gertrud (2001): *Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf?* Verfügbar über: http://www.diezeitschrift.de/12001/kamper01_01.pdf, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- KAMPER**, Gertrud (1993): Alphabetisierung als Teil einer Grundbildung für Erwachsene. In: DERICHS-KUNSTMANN, Karin (Hrsg.): *Die Fremde – das Fremde – der Fremde*. Frankfurt/ M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Beiheft zum Report bzw. Dokumentation. S. 55- 62.
- KEINER**, Dieter (2001): *"The World would Change" - Alphabetisierung, Analphabetisierung, Erziehungswissenschaft - oder: Das Erinnern von Wissen in den Zeiten der Ungleichheit*. Verfügbar über: http://www.bildungskultur.de/buero/scans/paed_jb/paedajb_01a.doc, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- KOMMNICK**, Lars (2002): *KursleiterInnen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Situationsanalyse des Unterrichts lese- und rechtschreibschwacher deutschsprachiger Erwachsener an Volkshochschulen in Schleswig-Holstein vor dem Hintergrund der Beschäftigungsverhältnisse, Methoden und Qualifikationen des Lehrpersonals*. Verfügbar über: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Kommnick-Diplom.pdf>, Zugriffsdatum: 22.06.2007.
- KORFKAMP**, Jens (2004a): Grundbildung – ein postmodernes Dilemma? In: GENZ, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 84f..
- KORFKAMP**, Jens (2004b): Ein Klassiker der Alphabetisierung: Paulo Freires konkrete Utopie der Befreiung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54-55 (Titel der Ausgabe: *Was heißt „funktional alphabetisiert“?*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 56ff..
- KORFKAMP**, Jens/ **STEUTEN**, Ulrich (2004): Die Entdeckung des Politischen. In: Bundesverband für Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 91- 100.
- KROMREY**, Helmut (2006): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 11., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- LAMNEK**, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- LEHMANN**, Monika: Das „integrative Konzept“. In: NUISSL, Ekkehard (Hrsg.) (1982): *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. S. 318- 339.

- LENHART, Volker/ MAIER, Martina** (1999): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich. S. 536- 553.
- LINDE, Andrea** (2005): Die „Entdeckung“ von Erwachsenen-Grundbildung durch den Umweg über PISA. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 59 (Titel der Ausgabe: *Alphabetisierung und Analphabetismus in Wissenschaft und Forschung*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 18ff..
- LINDE, Andrea** (2004): Sind Sie funktional alphabetisiert? Auf der Suche nach geeigneten Begriffen und Konzepten. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54-55 (Titel der Ausgabe: *Was heißt „funktional alphabetisiert“?*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 27ff..
- LINDE, Andrea** (2002): Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. In: TRÖSTER, Monika (Hrsg.): *Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen*. Reihe Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann. S. 17- 31.
- LINDE, Andrea** (2001): *Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung?*
Verfügbar über: <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Linde-Erwachsenenbildung.pdf>, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- MAYRING, Philipp** (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- MAYRING, Philipp** (1997): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 6., durchgesehene Auflage. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- MEINHARDT-NEEK, Henriette** (1991): Alphabetisierung. Eine mehrdimensionale Aufgabe in Theorie und Praxis. In: PÄD extra: Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik. Ausgabe 19. Heft 6. (Titel der Ausgabe: *α, β, γ, π, wer's früh nicht lernt, der lernt's halt später. Erwachsenenbildung im Alpha-Bereich.*) Frankfurt/M.: Beck. S. 9f..
- MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike** (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71- 93.
- MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike** (1997): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa. S. 481- 491.
- MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike** (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: GARZ, D./ KRAIMER, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Leske+Budrich. S. 441- 471.

- MITTER**, Wolfgang/ **SCHÄFER**, Ulrich (Hrsg.) (1994): *Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit: ein OECD/ CERI-Bericht*. Reihe Bildungsforschung internationaler Organisationen. Bd. 9. Frankfurt/ M. u.a.: Lang.
- NEU-ALTENHEIMER**, Irmela (1992): Der Beitrag der UNESCO zur Grundbildung. In: KNOLL, Joachim H. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten*. Band 19/ 20. Köln; Weimar; Wien: Böhlau. S.11-27.
- PFLÜGER**, Albert: Integration. In: ARNOLD, Rolf/ NOLDA, Sigrid/ NUISSL, Ekkehard (Hrsg.) (2001): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt. S. 156f..
- PFLÜGER**, Albert: Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SIEBERT, Horst (Hrsg.) (1977): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Herausgegeben von PAS des DVV. Braunschweig: Westermann. S. 139- 158.
- PRINZ**, Manfred (1993): Analphabetismus und Erwachsenenbildung – ein Nord-Süd-Problem? In: DERICHS-KUNSTMANN, Karin/ SCHIERSMANN, Christiane/ TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde*. Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/ M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- REISCHMANN**, Jost (2001): Andragogik. In: ARNOLD, Rolf/ NOLDA, Sigrid/ NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag. S. 19f..
- RIETFORT**, Michael (1996): Immer wieder erste Schritte... Methodische Anregungen zur Integration neuer KursteilnehmerInnen. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 31 (Titel der Ausgabe: *Erste Schritte*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 11.
- ROMBERG**, Susanne (1993): *Wege Erwachsener in die Welt der Schrift: Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ROSENTHAL**, Gabriele (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim; München: Juventa.
- RUPRECHT**, Horst (1981): Über den Zusammenhang von Forschungsmethoden im Feld der Erwachsenenbildung. In: PÖGGELER, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung. Theorie der Erwachsenenbildung*. Bd. 8. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer. S. 112- 128.
- SCHNEIDER**, Johanna (2007): Vom Alphabetisierungskurs zur Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 64 (Titel der Ausgabe: *Lokale Netzwerke in der Alphabetisierung*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 16- 19.

- SCHOLZ**, Achim (2004a): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. In: Bundesverband für Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 155- 174.
- SCHOLZ**, Achim (2004b): „Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!“ In: Bundesverband für Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 86ff..
- SCHUCHARDT**, Erika (1999): Von Krisen Betroffene. Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/ Andragogik. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. 2. Auflage. Leske + Budrich: Opladen. S. 566- 580.
- SCHULZ**, Hans/ **BASLER**, Otto/ **STRAUB**, Gerhard (1995): *Deutsches Fremdwörterbuch*. Bd. 1. 2. völlig Neubearb. Auflage. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- SCHULZ**, Manuel: Integration. In: WEIBENO, Georg (Hrsg.) (1999): *Lexikon der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S.110ff..
- SCHULZ**, Manuel (1996): *Integrative Weiterbildung: Chancen und Grenzen. Konzeptionelle Überlegungen zur Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- SCHUPPENER**, Georg (2004): Alphabetisierung Erwachsener. In: KNAPP, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Francke. Tübingen; Basel. S. 26- 35.
- SIEBERT**, Horst (2004): *Theorien für die Praxis*. Studentexte für Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- SIEBERT**, Horst (1999): Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: KNOLL, Joachim H. (Hrsg.): *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung*. Reihe Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. S. 140- 156.
- SIEBERT**, Horst (1993): Integrative Erwachsenenbildung. In: ders.: *Theorien für die Bildungspraxis*. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 74- 95.
- SIEBERT**, Horst (1977): Theorieansätze der Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Herausgegeben von PAS des DVV. Braunschweig: Westermann. S. 11- 36.
- SINGH**, Madhu (2004): Alphabetisierung als plurales Konzept: Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen. In: GENZ, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 35- 41.
- STEUTEN**, Ulrich (2004): Grundbildung statt Halbbildung. Einige Bemerkungen über Grundbildung als Bestandteil der Alphabetisierung. In: GENZ, Julia (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett. S. 81ff..
- STEUTEN**, Ulrich/ **KORFKAMP**, Jens (2004): Abschied vom „funktionalen Analphabetismus“? In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 54-55 (Titel der Ausgabe: *Was heißt „funktional alphabetisiert“?*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 30ff..

- TIETGENS**, Hans: Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung. In: FRIEDENTHAL-HAASE, Martha (Hrsg.) (1991): *Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin; Günther Dohmen zum 65. Geburtstag*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt. S. 335-345.
- TIPPELT**, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. 2. Auflage. Leske + Budrich: Opladen.
- TIPPELT**, Rudolf/ **ECKERT**, Thomas/ **BARZ**, Heiner (Hrsg.) (1996): *Markt und integrative Weiterbildung: zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- TRÖSTER**, Monika (2006): „Eine der großen Herausforderungen für die Politik...“. *Alphabetisierung und Grundbildung und Deutschland*. Verfügbar über: http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=523, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- TRÖSTER**, Monika (2005a): *Alphabetisierung/ Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen*. Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf, Zugriffsdatum: 22.06.2007.
- TRÖSTER**, Monika (2005b): *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/ Grundbildung: Deutschland*. Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- TRÖSTER**, Monika (2001): Alphabetisierung – Grundbildung. In: ARNOLD, Rolf/ NOLDA, Sigrid/ NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt. S. 16f..
- TRÖSTER**, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: ders. (Hrsg.): *Spannungsfeld Grundbildung*. Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf, Zugriffsdatum: 22.06.2007. S. 12- 27.
- TRÖSTER**, Monika (1999a): *Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen – ExpertInnen treffen sich. Dokumentation einer Zukunftswerkstatt*. Frankfurt/ M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- TRÖSTER**, Monika (1999b): *Netzwerk Grundqualifikationen – Bilanz zum Projektende*. Verfügbar über: http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1999/troester99_01.htm, Zugriffsdatum: 20.06.2007.
- TRÖSTER**, Monika (1994): *Lebensgeschichten aus Ost und West*. Frankfurt/ M.: DIE.
- TYMISTER**, Ulrike (1994): *Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes*. Reihe Theorie und Vermittlung der Sprache. Band 18. Frankfurt/ M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang.
- VON WÖLFEL**, Ulrike (2006): *Alphabetisierungsarbeit in einer mehrsprachig – indigen geprägten Gesellschaft mit kolonialem Hintergrund. Eine empirische Studie zu den Umsetzungsstrategien Lehrender aus zwei Erwachsenenbildungszentren im Andenhochland Boliviens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Erschienen an der Evangelischen Hochschule für Soziale Dienste (Dresden).

- WAGNER, Daniel** (1994): Literacy in a Global Perspective: The Year 2000 and Beyond. In: VERHOEVEN, Ludo (Hrsg.): *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Studies in Written Language and Literacy. Ed. 1. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co. S. 473- 483.
- WAGNER, Harald** (2007): Auswirkungen soziostruktureller Veränderungen der Wissensgesellschaft auf die Alphabetisierungsarbeit. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 64 (Titel der Ausgabe: *Lokale Netzwerke in der Alphabetisierung*) Münster: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 8- 11.
- WEINBERG, Johannes** (2000): Erwachsenenbildung oder Weiterbildung? In: ders.: *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 9- 16.
- WEINBERG, Johannes** (2000): Theorien der Erwachsenenbildung. In: ders.: *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 16- 22.
- WEINBERG, Johannes** (2000): Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung. In: ders.: *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 31- 39.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth: *Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich* (1991):
Verfügbar über: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff91_02.pdf

FÜSSENICH, Iris: *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland?*
Verfügbar über: <http://lbsneu.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/diagnostik/funktionaler/fuessenich.pdf>, Zugriffsdatum: 02.08.2007.

LEGEWIE, Heiner: *Interviewformen in der Forschung.*
Verfügbar über: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf, Zugriffsdatum: 23.07.2007.

BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG e.V. (2001):
Qualitätssicherung in der Alphabetisierung.
Verfügbar über: http://www.alphabetisierung.de/static/files/Qualitätssicherung_Positionspapier.pdf, Zugriffsdatum: 20.06.2007.

ISOP: *Vorbemerkungen. Analphabetismus als europäisches und somit steirisches Problem.*
Verfügbar über: http://www.isop.at/ibap/deutsch/texte/downloads/funkt_analph_stmk.pdf, Zugriffsdatum: 22.06.2007

UNESCO: *Education for All. Global Monitoring Report 2006.*
Verfügbar über: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, Zugriffsdatum: 21.06.2007.

Darüber hinaus wurde auf folgende Internetadressen zugegriffen, denen kein konkreter Titel zugeordnet werden kann:

<http://www.bildung-brandenburg.de/2671.html>

http://www.reticaon.de/news/forschung-fuer-millionen---fachtagung-bundesverband-alphabetisierung_1967.html

<http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/diplom-und-magisterarbeiten.html>

<http://www.bilbo.de/begriffe/alphabet.htm>

http://www.gpi-online.de/front_content.php?idcat=1275

<http://www.vhs-bielefeld.de/include/pdf/ESF-Projekte.pdf>

<http://www.ericdigests.org/1993/approach.htm>

<http://www.nch.com.au/scribe>

(überprüftes Zugriffsdatum aller o.g. Internetadressen: 16.11.2007)

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre an Eides statt, gegenüber der *Technischen Universität Chemnitz*, dass ich die vorliegende Magisterarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Diese Arbeit wurde in gleicher und ähnlicher Form noch bei keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingereicht.

Chemnitz/ Jena, 19.11.2007

.....

Susanne Kley