

Legasthenie- & Dyskalkulietrainer

Im Dienste legasthener und dyskalkuler Menschen! ®

Leben mit mangelhaften Schriftsprachkompetenzen

Über die Ursachen des Phänomens funktionaler Analphabetismus

Kerstin Pruntsch, M.A.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Persönlicher Zugang und Vorgehensweise	8
1.2	Aufbau der Arbeit	10
2	Bildung als ein Menschenrecht vs. Bildung als der Menschen Pflicht	12
2.1	Geforderte Grundkenntnisse und Schlüsselkompetenzen	14
2.2	Leben mit eingeschränkten Schriftsprachkompetenzen.....	20
2.2.1	Erkennung, Beratung und Hilfestellung als erster Schritt.....	26
2.3	Zusammenfassung.....	28
3	Tabu Thema (funktionaler) Analphabetismus	30
3.1	Wer gilt als (funktionale/r) Analphabet/in?	31
3.1.1	Kritik am Terminus	35
3.2	Illiterat – ein annehmbarer Alternativbegriff?	36
3.3	Weltweite Größenordnung	38
3.3.1	Deutschland – Schätzungen und empirische Studie	40
3.3.2	Österreich und PIAAC.....	43
3.4	Zusammenfassung.....	49
4	Ursachen für den unzureichenden Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen	51
4.1	Ursachenkomplex in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter	53
4.2	Soziale Benachteiligung	56
4.3	Migration	57
4.4	Armut.....	60
4.5	Typisierung nach HaBil	62
4.5.1	Herkunftsbedingte Einflüsse	63
4.5.2	Geschlechterbezogene Einflussfaktoren.....	71
4.5.3	Kritische Lebensereignisse als Auslöser	79
4.5.4	Migrationsbedingte und native bedingte Einflüsse	89

4.6	Zusammenfassung	107
5	Internationale Bemühungen der Alphabetisierungsarbeit	109
5.1	Phasen von 1945 – 2000	109
5.2	Weltalphabetisierungsdekade 2003 – 2012	113
5.3	Österreichisches Projekt	115
5.3.1	Basisbildung im Gefängnis – Projekt TELFI	115
5.4	Zusammenfassung	118
6	Resümee	120
7	Literatur	123
7.1	Fachzeitschriften und Magazine	126
7.2	Internetquellen	126

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Alpha Levels	34
Abbildung 2: Länder des Analphabetismus.....	39
Abbildung 3: Teilnehmende Länder der PIAAC Studie.....	44
Abbildung 4: Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus und individuelle Bewältigungsstrategien	53
Abbildung 5: Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus	63
Abbildung 6: Herkunftseffekte - Überblick der Unterschiede von Idealtypen 1 & 2 sowie Subtyp 1a.....	64
Abbildung 7: Gendereffekte - Unterschiede der einzelnen Subtypen.....	72
Abbildung 8: Überblick der migrationsbedingten und native bedingten Effekte.....	90

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Prozentuelle Verteilung der Berufe von Kursteilnehmer/innen	22
Tabelle 2: Literalität nach Bildungsabschluss.....	24
Tabelle 3: Literalität nach beruflichem Status	24
Tabelle 4: Schätzungen der Anzahl an Analphabeten/innen in Deutschland nach Jahren	40
Tabelle 5: Vergleich der Lesekompetenz in Österreich mit dem OECD-Durchschnitt.....	45
Tabelle 6: Vergleich der alltagsmathematischen Kompetenz in Österreich mit dem OECD-Durchschnitt	46
Tabelle 7: Vergleich der Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien in Österreich mit dem OECD- Durchschnitt	47

1 Einleitung

*„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten und zu unerträumten Möglichkeiten.“
(Aldous Huxley)*

Wenn Sie diese Masterarbeit in den Händen halten und die gedruckten Buchstaben für Sie einen Sinn ergeben, sind Sie in der glücklichen Lage über schriftsprachliche Grundkompetenzen zu verfügen. Dass dies nicht automatisch von jeder Person ohne Einschränkungen erwartet werden kann, wird von der Gesellschaft weitgehend ignoriert und von den Medien unzureichend aufgegriffen und thematisiert. Der Großteil der Menschen in den Industrieländern geht davon aus, dass alle ihre Mitmenschen, alleine schon durch die Schulpflicht, sich mit dem Lesen und Schreiben nicht schwer tun. Ein Verständnis für Defizite in diesem Bereich ist weitgehend nicht vorhanden.

Alltägliche Situationen, in welchen Lesen und Schreiben als Grundlage zur Orientierung, Kommunikation und auch Information gelten, bedeuten für Menschen, die den schriftlichen Anforderungen auf Grund ihres Mankos nicht gerecht werden können, oftmals eine Benachteiligung. Wichtig ist, hilfesuchenden Betroffenen auch eine professionelle Hilfe, unter anderem durch Alphabetisierungskurse, anzubieten.

„Alphabetisiertsein [...] bedeutet, Schriftsprache so nutzen zu können, dass Fähigkeiten zur Erschließung eines Textes vorhanden sind. Dies betrifft drei Dimensionen: das Textverständnis, das Verständnis schematischer und grafischer Darstellungen [...], den Umgang mit Zahlen.“ (apfe e.V. 2008: 23)

Oder könnten Sie sich vorstellen, ein Medikament einnehmen zu müssen, ohne die richtige Dosierung zu wissen, da Sie den Beipackzettel gänzlich nicht verstehen? Das ist nur ein Beispiel dafür, wie schwierig der Alltag ohne Schriftsprachkompetenzen sein kann. Wie enorm die Bedeutung der Schriftsprache für den Staat, die Zivilisation, das Zusammenleben der Menschheit und/oder für die Person selbst und die damit verbundene Teilnahme an Aktivitäten ist, wird erst dann ins Bewusstsein gerückt,

wenn die klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ohne Einschränkung beherrscht werden. Die gesellschaftlichen Ansprüche, unter anderem in sinnerfassendem Lesen, werden generell als selbstverständlich angenommen und auch erwartet. Nur ein geringer Teil der Bevölkerung kann sich vorstellen, wie sich das Leben von Personen mit unzureichend erworbenen Schriftsprachkompetenzen gestaltet. Haben die Betroffenen Schwierigkeiten in der Bewältigung ihrer alltäglichen Handlungen und Aufgaben oder können sie diese meistern, ohne ihr schriftsprachliches Manko offenbaren zu müssen?

Über die individuellen Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus wird in der Öffentlichkeit - außer in Fachkreisen - kaum berichtet. Denn die Betroffenen schweigen, um einer Stigmatisierung zu entgehen, wodurch lange Zeit lediglich Dunkelziffern angenommen werden konnten. Die breite Masse der Bevölkerung hingegen kennt die eigentliche Bedeutung des Begriffes nicht und assoziiert dies mit falschen Zuschreibungen. Einen Teufelskreis gilt es in dieser Hinsicht zu durchbrechen.

1.1 Persönlicher Zugang und Vorgehensweise

Unwissenheit gepaart mit persönlichem Interesse erweckten mein Interesse, die Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus – oder weniger stigmatisierend ausgedrückt: die verantwortlichen Mechanismen für eine unzureichende Bewältigung von Lese- und Schreibanforderungen – wissenschaftlich, im Rahmen der Anfertigung meiner Masterarbeit zu bearbeiten. Inspiriert, dieses Thema aufzuarbeiten, wurde ich in einer Lehrveranstaltung mit dem Titel ‚Erwachsenenbildung in Europa‘. Der vortragende Dozent thematisierte erstmals in meiner Studienzeit dieses prekäre Thema.

Ich muss an dieser Stelle gestehen, dass auch ich davon ausgegangen war, Analphabetismus sei in Österreich aufgrund der bestehenden Schulpflicht so gut wie

gar nicht vorhanden – mir war obendrein keineswegs die Bedeutung des Zusatzes ‚funktional‘ bewusst. Daher erschien es mir wichtig, diese Thematik genauer zu beleuchten und mich mit dieser auseinander zu setzen, in erster Linie um mein persönliches Wissensdefizit auf diesem Gebiet zu beseitigen.

Ursprünglich war es mein Gedanke, die Ursachen für die Entstehung von funktionalem Analphabetismus und deren Interventionsmöglichkeit in Form von Basisbildung zu behandeln. Während meiner Literaturrecherche und beim Einlesen in die Thematik stellte sich jedoch heraus, dass ich mich mit der Ursachenforschung zu sehr beschäftigt hatte. Demnach wäre eine Einbeziehung von Basisbildung als Interventionsmöglichkeit ein zu großer Themenbereich geworden, welcher einer eigenständigen Masterarbeit geglichen hätte. Somit kristallisierte sich zügig **meine Forschungsfrage**, die wie folgt lautet, heraus:

Welche Einflussfaktoren begünstigen die Entstehung von Nachteilen in der Aneignung sowie in einer unzureichenden Handhabung der Schriftsprachkompetenzen von Personen in alphabetisierten (Industrie-)Ländern?

Bei der Formulierung der Forschungsfrage erschien es mir äußerst wichtig auf stigmatisierende Begriffe zu verzichten und diese durch neutrale Begriffe zu ersetzen.

Die einzelnen Kapitel rund um die Forschungsfrage entwickelten sich aufgrund von einigen Unterfragen, die im Prinzip nachstehendes beantworten sollen:

- Wozu ist es notwendig, dass Menschen überhaupt über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen?
- Was ist funktionaler Analphabetismus? Welche Dimensionen nimmt er an und wie sieht die Lage im deutschsprachigen Raum aus?
- Welche situationsverbessernden Schritte und Bemühungen wurden aus internationaler Sicht bereits eingeleitet?

Die vorliegende Masterarbeit beinhaltet keinen empirischen Teil, da eine eigene Forschung aufgrund des fehlenden Zugangs zum Feld, nicht möglich war. Folglich basieren alle Kapitel auf bestehender Literatur und veröffentlichten Forschungsergebnissen, die von internationalen Experten/innen der Alphabetisierungsforschung erhoben wurden. Die verwendete Literatur setzt sich hauptsächlich aus Publikationen von deutschsprachigen Autoren und Internetquellen zusammen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Mir erschien es wichtig einleitend die Frage nach der Notwendigkeit, wieso Menschen über Schriftsprachkompetenzen verfügen sollten bzw. wie ihr Leben möglicherweise ohne jene aussieht, zu bearbeiten. Ich entschied mich in diesem Zusammenhang für den Überbegriff **„Bildung als ein Menschenrecht vs. Bildung als der Menschen Pflicht“**, in dessen Unterkapiteln sowohl die geforderten Grundkenntnisse wie auch die an die Menschen herangetragenen Schlüssel-kompetenzen bearbeitet werden. Zudem hielt ich es für aufschlussreich den (möglichen) Alltag jener Menschen, die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben aufweisen sowie die Forschungsergebnisse aus Erhebungen in Alphabetisierungskursen und einer empirischen Studie betreffend der Erwerbstätigkeit im Kontext von funktionalem Analphabetismus zu thematisieren. Abschließend werden Möglichkeiten aufgezeigt, welche Indizien auf schriftsprachliche Defizite hinweisen können und wie den Menschen der Weg zu einer erfolgreichen Bewältigung geebnet werden kann.

Der nächste Themenschwerpunkt befasst sich mit dem **„Tabu Thema (funktionaler) Analphabetismus“** und beinhaltet eine kurze Beschreibung des geschichtlichen Hintergrundes und die Definition dessen, was ein primäre/r, totale/r, sekundäre/r und funktionale/r Analphabet/in ist bzw. sein soll – unter der Einbeziehung einer kritischen Betrachtung und der Suche nach einem annehmbaren Alternativbegriffes für funktionalen Analphabetismus. Die auftretenden Fragen bei der Bearbeitung dieses Kapitel stellten sich zudem nach der weltweiten Größenordnung, der

zahlenmäßigen Angaben und Schätzungen für Deutschland wie der aktuellen Forschungsergebnisse betreffend Österreich.

Das eigentliche Erkenntnisinteresse wird im Kapitel **„Ursachen für den unzureichenden Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen“** erörtert. Zur Beantwortung der zuvor erwähnten Forschungsfrage werden die Modelle von Birte Egloff, Harald Wagner und Jürgen Genuneit sowie eine Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus herangezogen. Analysiert werden die verschiedensten Einflussfaktoren, welche eine Entstehung von Nachteilen in der Aneignung sowie eine unzureichende Handhabung der Schriftsprachkompetenzen von Personen begünstigen können. Die Bearbeitung dieses Kapitels umfasst nahezu die Hälfte der geforderten Wörteranzahl zur Anfertigung einer Masterarbeit und beinhaltet beinahe alle Szenarien, die die Entstehungsbedingungen maßgeblich beeinflussen können.

Abgerundet wird diese wissenschaftliche Arbeit mit den **„Internationalen Bemühungen der Alphabetisierungsarbeit“**, in welchen aufgezeigt wird, welche Projekte weltweit zur Minimierung der Analphabetenrate beitragen sollen. Ebenso wird ein österreichisches Projekt thematisiert, welches sich mit Basisbildung im Strafvollzug beschäftigt.

2 Bildung als ein Menschenrecht vs. Bildung als der Menschen Pflicht

Die Entstehung einer Wissens¹ - und Informationsgesellschaft² wurde die letzten zehn Jahre immer stärker ins Bewusstsein der Menschheit gerückt und bringt eine Globalisierung des Wissens sowie eine Neubewertung der strukturellen und individuellen Ressourcen mit sich. Das bedeutet, dass sich Wissen und Wissensmanagement immer mehr gegen alt eingesessene Güter und Produktionsverfahren (beispielsweise Land, Kapital oder auch Arbeit) etablieren und demzufolge an Geltung gewinnen. Dieser gesellschaftliche Wandel geschieht jedoch nicht mit einer gleichmäßigen Verteilung, im Gegenteil, er wirkt sich ungleichmäßig auf Regionen und soziale Milieus aus. Die Auswirkungen sind unter anderem der Einsatz von Maschinen anstatt Menschenkraft für sogenannte ‚einfache Arbeiten‘ und die Auslagerung der Produktion in Billiglohnländer. Gemeint sind hierbei Hilfsarbeiten oder Tätigkeiten, die ohne eine spezifische Ausbildung ausgeübt werden können (Fließbandarbeit etc.). Dementsprechend gering anerkannt ist der gesellschaftliche Stellenwert solcher Arbeiten und auch die Entlohnung dessen (vgl. Wagner 2008a: 15).

Harald Wagner beschreibt in seiner Publikation, dass es geschichtlich betrachtet lange Zeit nur der gesellschaftlichen Elite vorbehalten war, sich überhaupt Bildung aneignen zu dürfen. Dementsprechend konnte lediglich die Verwaltung eines Staates gewährleistet werden. Eine Mündigkeit und die verantwortliche Teilhabe am Geschehen der Politik wurden erst mit der Verbreitung der Schrift unter den Bürgern ermöglicht. Schrift und Schriftsprache sind in diesem Kontext für moderne Gesellschaften von enormer Bedeutung. Erziehungs- und Bildungssysteme fungieren

¹ Der Duden online beschreibt Wissensgesellschaft als eine „Gesellschaft, in welcher [durch kognitive und emotionale Verarbeitung von Informationen] erworbenes Wissen als grundlegendes Kapital gilt und die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse wesentlich prägt.“ (Internet)

² Das Online-Portal des Gabler Wirtschaftslexikons definiert Informationsgesellschaft als die „Kennzeichnung eines fortgeschrittenen Entwicklungsstadiums von Wirtschaft und Gesellschaft, in dem die Informations- und Kommunikationsdienstleistungen im Vergleich zur industriellen Warenproduktion, aber auch zu den traditionellen Dienstleistungen (v.a. Handel und Verkehr) zentrale Bedeutung gewonnen haben.“ (Internet)

als Gewährleistung dafür, dass den Menschen von der Kindheit an eine stabile gesetzliche Grundlage vorgegeben und der Zugang zu Bildung ermöglicht wird, um innerhalb der Gesellschaft zu funktionieren und auch uneingeschränkt an dieser teilhaben zu können. In Bezug auf Bildung und der Ausprägung der Schriftsprachkompetenz darf nichts dem Zufall überlassen werden, da sie zu einem fundamentalen Aspekt moderner Gesellschaften geworden sind und als Zugangsvoraussetzung für andere Gesellschaftssysteme agieren. Eines der definierten Hauptziele der Gesellschaft ist die Inklusion in das Wirtschaftssystem. Spezifischer ausgedrückt, die erfolgreiche Einfügung in eine Erwerbsarbeit, was im Wesentlichen an Lese- und Schreibanforderungen geknüpft ist (vgl. Wagner 2008a: 16f.).

Bereits seit dem Zeitalter des Frühkapitalismus haben Schrift und die Verschriftlichung einen hohen Stellenwert eingenommen. Es wurde erkannt, dass für eine reibungslose Abwicklung eines Geschäftes, sei es nun Produktion, Fernhandel oder eine Warenproduktion, von Bedeutung war, die Verhandlungen nicht nur mündlich zu vereinbaren, sondern dies auch schriftlich festzuhalten. Die positive Entwicklung dessen war die Alphabetisierung des Bürgertums, was zuvor einer elitären Schicht, dem Adel und dem Klerus, vorbehalten blieb. In der heutigen Zeit, wo technologische Fortschritte rasant entwickeln, sind Lese- und Schreibfertigkeiten ein wesentlicher Bestandteil, um zum Beispiel an Produktionsverfahren bestimmte Funktionen übernehmen zu können (vgl. Genuneit 2005: 22).

Nicht nur im beruflichen Kontext sind Menschen von der Schriftsprache abhängig. Ebenso private und soziale Bereiche sind von einer Beherrschung oder Nicht-Beherrschung betroffen. Das Zurechtfinden in der Öffentlichkeit oder ebenso der gegenseitige Austausch mit Mitmenschen können womöglich gehemmt und eingeschränkt sein, wenn die Beherrschung der klassischen Kulturtechniken unzureichend ausgeprägt ist. Die Bürden, die in diesem Zusammenhang möglicherweise entstehen, wirken sich negativ auf den sozialen Status sowie die soziale Zugehörigkeit und Kommunikation, die Mobilität und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aus. (vgl. apfe e.V. 2008: 21).

2.1 Geforderte Grundkenntnisse und Schlüsselkompetenzen

Schrift und Sprache gelten als eine Basis für den Erwerb weiterer Kompetenzen. In welchem Zusammenhang dies geschieht, wird nachstehend erläutert.

Dass Bildung, und somit auch Alphabetisierung, als ein Menschenrecht gilt, ist spätestens seit der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ (AEMR) am 10. Dezember 1948, durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen, legitimiert worden.

Im Artikel 26 der AEMR steht: *„(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grundschule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht sollen allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistung in gleicher Weise offen stehen.“*

Zudem fordert dieser Artikel vier Kernforderungen, die das Recht auf Bildung ausformulieren. Wie im Zitat ersichtlich, soll erstens ein Elementarunterricht obligatorisch und unentgeltlich gewährleistet werden. Die Bildungsangebote sollen/dürfen die Erziehungsberechtigten für ihre Kinder auswählen, was die zweite Kernforderung darstellt. Drittens wird Diskriminierungsfreiheit gefordert, um allen Menschen einen gleichen Zugang zur Bildung zu verschaffen. Die Definierung der Aufgaben und Ziele der Bildung, was den vierten Punkt darstellt, ist auf die Entfaltung der Persönlichkeit samt der Stärkung und Achtung der Menschenrechte ausgerichtet. Seitens der Vereinten Nationen wurden diese vier Kernforderungen 1966 im Sozialpakt, 1989 in der Kinderrechtskonvention, 1979 seitens der Frauenrechtskonvention und 2006 in der Behindertenrechtskonvention vertieft (vgl. Motakef 2009: 28f.).

Das Sprachkapital, worunter der Grad der Lese- und Schreibkompetenz fällt, sowie das sonstige Humankapital, unter welchem weitere Fähigkeiten eines Menschen verstanden werden, gehören zusammen. Als Grundlage fungiert das Sprachkapital,

um den Erwerb eines weiteren Humankapitals überhaupt gewährleisten zu können. Bildung kann folglich mühsam ohne eine mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache nicht erworben werden. Ohne diese Basisinvestition kann das sonstige Humankapital schwer bis gar nicht (weiter-)entwickelt werden (vgl. Jäckle/ Himmler 2012: 278).

Um nun Menschen erfolgreich in die Gesellschaft eingliedern zu können, fordert diese ein gewisses Maß an elementarem Grundwissen. Schulabgänger sollten in der Lage sein nachstehende Punkte erfüllen und auch beherrschen zu können:

- **Deutsche Sprache:** Personen sollten der deutschen Sprache mächtig sein, schriftlich sowie auch mündlich. Ein Mindestmaß an sprachlicher Aufnahme und Verarbeitung derselben wird hierbei als Grundvoraussetzung angegeben.
- **Rechnen:** In diesen Bereich fallen die vier Grundrechenarten, welche Rechnen mit Dezimalstellen und Brüchen, Dreisatz, Prozentrechnen, Umgang mit Maßeinheiten, Flächen-, Volumen und Masseberechnungen sind. Ebenso sollten grundlegende Kenntnisse der Geometrie vorhanden sein. Es ist wünschenswert, wenn Menschen diese Grundrechenarten kombiniert mit einfachen Textaufgaben anwenden, lösen und verstehen können, gekoppelt mit der korrekten Anwendung eines Taschenrechners.
- **Naturwissenschaften:** Gefordert werden biologische und physikalische Grundkenntnisse, ein Verständnis für Informatik und für den Gebrauch und die Anwendung neuer Technologien.
- **Wirtschaftliche Zusammenhänge:** Es muss gewährleistet sein, dass Personen Grundkenntnisse in der Funktion eines marktwirtschaftlichen Systems, des Staates oder auch der Rolle von Unternehmen im Rahmen der schulischen Bildung beigebracht werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 130).

Diese erläuterten Grundkenntnisse sind ebenso in den acht Schlüsselkompetenzen, die am 18. Dezember 2006 vom Europäischen Parlament als Empfehlung für lebensbegleitendes Lernen herausgegeben wurden, enthalten (vgl. BMUKK 2006:

Internet). *„Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab – wobei der Begriff ‚Kompetenzen‘ Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst.“* (Die OECD Bildungsminister, OECD 2006: 6; Internet)

Schlüsselkompetenzen fördern das gesellschaftliche Zusammenleben, sie unterstützen die Erfüllung von verschiedenen Anforderungen und unterschiedlichen Situationen und sind für alle Menschen von Bedeutung, nicht nur für Spezialisten/innen eines Gebietes (vgl. OECD 2006: Internet).

1. „Muttersprachliche Kompetenz *ist die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können (hören, sprechen, lesen und schreiben) und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten darauf zu reagieren.“* (BMUKK 2006: Internet) Hierzu zählen unter anderem eine Sammlung und Verarbeitung von Informationen, Unterscheidungen auf textlicher Ebene treffen zu können und Argumentationen mündlich wie schriftlich anzuwenden. Ebenso wird dieser Kompetenz eine aktive Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen auf muttersprachlicher Ebene zugeschrieben, die grammatikalische Kenntnisse voraussetzen (vgl. VHS o.J.: Internet).

2. „Fremdsprachliche Kompetenz *erfordert dieselben Grundfähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz und zusätzlich Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und kulturelles Verständnis. Der Grad der Beherrschung einer Fremdsprache ist die Summe der Fähigkeiten in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.“* (BMUKK 2006: Internet) Die grammatikalischen Grundkenntnisse sollten soweit ausgebildet sein, dass es möglich ist, sich mündlich an Unterhaltungen aktiv beteiligen zu können. Zusätzlich sollten fremdsprachliche Kompetenzen auf der textlichen Ebene insofern ausgeprägt sein, um interessierende Inhalte verstehen, lesen und erstellen zu können. Verknüpft wird das Beherrschen und die Anwendung

von Fremdsprachen auch mit einer Anerkennung der kulturellen Vielfalt (vgl. VHS o.J.: Internet).

3. „Mathematische Kompetenz sowie grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz. *Mathematische Kompetenz ist die Fähigkeit, mathematisches Denken zu entwickeln und anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen zu lösen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Verfahren, Aktivität und Wissen. Grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz ist die Beherrschung und Anwendung von Wissen und Methoden, um die natürliche Welt zu erklären. Sie umfasst das Verstehen von durch menschliche Tätigkeiten ausgelösten Veränderungen und das Verantwortungsbewusstsein als Bürger.*“ (BMUKK 2006: Internet) Der Definition der mathematischen Kompetenz wird ein grundlegendes Verständnis für die Grundrechenarten, generell was Zahlen anbelangt, aber auch für Maßeinheiten und Strukturen zugeschrieben. Darstellungen sowie ein Verständnis für mathematische Begriffe werden ebenso hinzugezählt. In Bezug auf Alltagssituationen sollten diese verstanden und auch angewendet werden. Naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse sollen den Menschen befähigen, ein Verständnis für technische Produkte und Verfahren entwickeln zu können, wie auch die Wirkung dessen auf die natürliche Welt. Moralische, kulturelle, ethische so wie globale Fragestellungen sollten dadurch besser verstanden werden. Hinzu kommt noch der Aspekt, in der Lage zu sein, eine reflexive Sichtweise betreffend des technischen Fortschrittes auf das persönliche, familiäre und gemeinschaftliche Umfeld zu entwickeln (vgl. VHS o.J.: Internet).

4. „Computerkompetenz *umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft (TIG) und daher die Beherrschung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).*“ (BMUKK 2006: Internet) Spezifischer ausgedrückt werden im alltäglichen, beruflichen und privaten Leben Kenntnisse über die Einsatzmöglichkeiten neuer Technologien verstanden. Texte am Computer zu bearbeiten, Daten zu recherchieren oder auch das Erstellen von Kalkulationen werden diesem Bereich zugeschrieben. Auch die Kommunikation via E-

Mail oder diversen Social Media Portalen begünstigen die Teilhabe am virtuellen Kommunikationsaustausch. Es gilt, die Technologien der Informationsgesellschaft sinnvoll anzuwenden und damit die kritische Denkweise sowie kreative Seiten der Menschen zu fördern (vgl. VHS o.J.: Internet).

5. „Lernkompetenz – „Lernen lernen“ - *ist die Fähigkeit zu lernen und das eigene Lernen sowohl alleine als auch in der Gruppe nach seinen eigenen Ansprüchen zu organisieren und sich dabei der Methoden und Möglichkeiten bewusst zu sein.“*

(BMUKK 2006: Internet) Die Entwicklung von Lernkompetenzen sind an den Wunsch, sich weiter- oder fortzubilden, geknüpft. Als Grundvoraussetzung hierfür wird die muttersprachliche Kompetenz (lesen und schreiben), die mathematische Kompetenz und die Beherrschung von Informations- und Kommunikationstechnologien angesehen. Diese sollten vorhanden sein, um sich neues Wissen aneignen, verarbeiten und entsprechend aufnehmen zu können. Ebenso ist die Konzipierung von Lernstrategien, inklusive der Erkennung von persönlichen Stärken und Schwächen, ein wesentlicher Bestandteil der Lernkompetenz (vgl. VHS o.J.: Internet).

6. „Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz. *Soziale Kompetenz umfasst persönliche, zwischenmenschliche und interkulturelle Kompetenzen und betrifft alle Formen von Verhalten, die es Einzelpersonen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben. Sie steht im Zusammenhang mit persönlichem und gesellschaftlichem Wohlergehen. Das Verständnis für Verhaltensweisen und Umgangsformen in verschiedenen Umfeldern, in denen sich die Persönlichkeit entwickelt, ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Die Bürgerkompetenz, die auf der Kenntnis der sozialen und politischen Konzepte und Strukturen (Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte) beruht, rüstet den Einzelnen für eine aktive und demokratische Beteiligung am staatsbürgerlichen Leben.“* (BMUKK 2006: Internet) Akzeptanz und Verständnis gegenüber dem Umfeld sind unabdingbar für eine gesellschaftliche Teilhabe. Ebenso wird soziale Kompetenz mit einem persönlichen und gesellschaftlichen Wohlergehen assoziiert. Die Entwicklung von Vertrauen, Toleranz

und Empathie wird in diesem Zusammenhang als hilfreich angesehen. Der Bürgerkompetenz werden zum Beispiel Grundkenntnisse der Demokratie, Gerechtigkeit und Bürgerrechte zugeschrieben. Geschichtliche Aspekte, national sowie international, ergänzen diese. Zusammengefasst soll der Mensch in der Lage sein, sich integrieren und mit anderen zusammenarbeiten zu können, grundlegende Kenntnisse sowie ein Verständnis der Menschenrechte und der Teilnahme an staatsbürgerliche Aktivitäten vorweisen können (vgl. VHS o.J.: Internet).

7. „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit, Ideen in Taten umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu organisieren und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Der Einzelne ist sich seines Arbeitsumfelds bewusst und ist in der Lage, Chancen zu ergreifen. Unternehmerische Kompetenz ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören.“ (BMUKK 2006: Internet)

Die Fähigkeit, unterschiedliche Möglichkeiten und Chancen zu ergreifen, wird dieser Kompetenz zugeschrieben. Eine situationsgerechte Risikobewertung sowie die Definition der eigenen Ziele sollten bewusst durchgeführt werden können. Initiative, aktive Handlungen und innovative Ideen im beruflichen wie privaten Umfeld runden die Zuschreibungen der Eigeninitiative und unternehmerischen Kompetenz ab (vgl. VHS o.J.: Internet).

8. „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit beinhalten die Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien (Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste).“ (BMUKK 2006: Internet) Die Entwicklung kreativer Sichtweisen und Fähigkeiten können in viele berufliche Kontexte eingegliedert werden. Zentral ist die Sicht auf die eigene Kultur, die durch eine Auseinandersetzung und Akzeptanz mit

der eigenen Identität eine Offenheit oder auch Respekt hervorbringen kann (vgl. VHS o.J.: Internet).

Die OECD unterstreicht in ihrer Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, dass die erläuterten acht Schlüsselkompetenzen nicht willkürlich definiert wurden. Sie sollen Menschen dabei unterstützen, sich in ihrem gesellschaftlichen Umfeld optimal orientieren, entfalten und dieses mitbestimmen zu können. An Menschen werden komplexe Anforderungen herangetragen, die anhand von speziellen Ressourcen eine erfolgreiche Bewältigung versprechen. Die weltweite Vernetzung erfordert ein zurechtfinden und grundlegende Kenntnisse im Gebrauch von Medien und technischen Hilfsmitteln, um den gewandelten Anforderungen gerecht zu werden. Kommunikation zählt zu solchen Anforderungen, denn diese kann möglicherweise in einer Fremdsprache und in Kombination mit technischen Hilfsmitteln geschehen, wodurch die fremdsprachliche mit der technischen Kompetenz gekoppelt wird. Die Einsatzmöglichkeiten beschränken sich keineswegs nur auf das berufliche Umfeld. Ebenso sind Schlüsselkompetenzen im privaten Leben und im politischen Kontext von Bedeutung, demnach werden sie auch als ‚transversale‘ Kompetenzen betitelt, da sie übergreifend angewendet werden können. Die Anforderungen, die an die Menschen herangetragen werden, entwickeln sich weiter und verändern sich. Es gilt vorzubeugen die angeeigneten Kompetenzen nicht zu verlieren und gegebenenfalls auch entsprechend weiterzuentwickeln (vgl. OECD 2006: Internet).

Frauen und Männer, die nicht in der Lage sind die angeführten Punkte und Empfehlungen zu erfüllen, leben mit einem schriftsprachlichen Defizit und sind in ihren alltäglichen Handlungen teilweise eingeschränkt.

2.2 Leben mit eingeschränkten Schriftsprachkompetenzen

Jene Personen, die über sprachliche und schriftliche Grundkompetenzen nicht verfügen, leben häufig mit auftretenden Angstgefühlen. Auswirkungen auf den

Lebensweg, Schwierigkeiten im privaten und beruflichen Umfeld oder auch das Risiko einer Stigmatisierung bei Enthüllung des Defizites sind nur einige der auftretenden Folgeprobleme (vgl. Wagner 2008a: 17).

Schriftliche Anforderungen werden so gut es geht vermieden, da sich die Betroffenen der Herausforderung nicht mehr stellen wollen. Sie gehen ohnehin davon aus, dass sie den Anforderungen nicht gerecht werden können und konzentrieren sie sich darauf, Misserfolge tunlichst zu vermeiden³. Bauen betroffene Personen im Laufe ihres Lebens kein Netzwerk zur Hilfe bei der Bewältigung von Alltagssituationen auf, so entwickelt sich daraus mit hoher Wahrscheinlichkeit eine erlernte Hilflosigkeit als ein zusätzlich negativer Nebeneffekt zur bereits vorhandenen prekären Situation (vgl. Nickel 2009: 16).

Nicht selten siegen die Angst vor einer Stigmatisierung und der daran geknüpfte psychische Druck. Die Personen isolieren sich, was sich unter anderem in einer Flucht in die Anonymität äußern kann oder sie kehren der Gesellschaft grundsätzlich den Rücken zu. Schon alleine der Gedanke an den Gebrauch der Schrift bedroht bei Betroffenen das eigene Sicherheitskonzept enorm (vgl. Nickel 2009: 17).

Die Situation und die Persönlichkeiten von Personen mit Lese- und Schreibproblemen lassen sich im Allgemeinen grob umreißen. Das erworbene Wissen und Fähigkeiten, welche in der Schule vermittelt wurden, sind unzureichend ausgeprägt. Das bedeutet, dass die Rechtsschreibung und auch sinnerfassendes Lesen mangelhaft erlernt wurden. In diesem Kontext ist es demnach ebenso schwierig, schriftliche Anweisungen für Arbeitsprozesse in die Tat umzusetzen. Grundrechenarten sowie Prozentrechnungen können beispielsweise nicht korrekt angewendet werden. Ein dazu fehlendes Verständnis für naturwissenschaftliche, technische und soziale Kenntnisse erschwert den Alltag und das Leben der betroffenen Menschen zusätzlich. Einbußen sind außerdem im Persönlichkeitsbereich auffindbar. Eine labile Identität, was sich in einer negativen Betrachtung des Selbst äußert, und auch eine geringe

³ Diese Orientierung am Versagen wird auch ‚Misserfolgsorientierung‘ genannt (vgl. Nickel 2009: 16).

Sensibilität für soziale, ökonomische und gesundheitliche Gefährdung wurden in diesem Zusammenhang beobachtet (vgl. Döbert/ Hubertus 2000: 65).

Typische Beschäftigungsfelder bei Frauen und Männern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, die Alphabetisierungskurse besuchten, sind laut Angaben der Volkshochschule Bielefeld für Männer: Zimmermann, Maler, Mechaniker, Schausteller, Lackierer, Dachdecker, Schreiner, Schlosser und auch andere. Frauen arbeiten in Berufen wie Näherin, Fabrikantin, im Pflegebereich, Helferinnen in verschiedensten Bereichen (z.B. im Kindergarten), Packerin, Büglerin oder ebenso im hauswirtschaftlichen Bereich (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 67).

Die nachstehende Tabelle⁴ veranschaulicht, welche Berufsgruppen vorzugsweise an Alphabetisierungskursen in Deutschland teilnehmen:

Tabelle 1: Prozentuelle Verteilung der Berufe von Kursteilnehmer/innen

Berufsgruppe	Angaben in Prozent
Ungelernter Industriearbeiter/in	24,8
Ungelernter Landarbeiter/in	3,4
Teilfacharbeiter/in	5,6
Facharbeiter/in	5,7
Hausfrau	13,4
Arbeitslos	20,0
Sonstige	27,1

(Quelle: Döbert/Hubertus 2000:62 – eigene Darstellung)

Interessant sind die Berufsangaben jener Personen, die in der Kategorie ‚Sonstige‘ zusammengefasst wurden. Hierbei handelt es sich größtenteils um Schüler/innen, Pensionisten und Menschen mit einer Beeinträchtigung (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 62).

⁴ Die Basis für diese prozentuellen Angaben lieferten 113 Einrichtungen in Deutschland, welche Alphabetisierungskurse anbieten (vgl. Döbert/Hubertus 2000:62).

Den tabellarischen Angaben aus dem Jahr 2000 zu entnehmen, ist eine deutliche Tendenz erkennbar: Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen in Alphabetisierungskursen, weiblich wie männlich, arbeiten in Berufen, die vorwiegend handwerklich auszuüben sind.

Kontinuierlich ist zu beobachten, dass die Teilnehmer/innen in Alphabetisierungskursen häufig überhaupt keinen Schulabschluss vorweisen können, sich als Hilfsarbeiter/innen ihr Leben finanzieren oder weitgehend beschäftigungslos sind. Tarnung und Täuschung stehen im Lebensmittelpunkt dieser Personen und nehmen eine äußerst wichtige Rolle ein. Um Fehlschlägen zu entgehen, entwickeln sich im Laufe der Jahre Taktiken. Bemerkbar machen sich diese gut überlegten Strategien in der

- Vermeidung von schriftsprachlichen Handlungen,
- Vorspiegelung falscher Tatsachen (zum Beispiel ein Gipsverband ist das Hindernis dafür, dass kein Dokument unterschrieben werden kann),
- Übertragung von Aufgaben an andere (eingeweihte) Personen (vgl. Nickel 2009: 17).

Neue Erkenntnisse brachte die 2010 in Deutschland durchgeführte leo.- Level-One Studie zum Vorschein. Sie erhob, dass funktionale Analphabeten/innen sehr wohl einer Erwerbstätigkeit nachgehen und ebenso ein bedeutender Anteil an Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss dieser Gruppe zugeordnet werden kann (vgl. Grotluschen/Riekman 2011a: 9).

Die nachstehenden Tabellen 2 + 3 habe ich ausgewählt um zu veranschaulichen, welche Ergebnisse die leo-Studie im Zusammenhang mit Bildungsabschlüssen und Erwerbstätigkeit erzielte. Eine Darstellung der prozentuellen Übersicht von Literalität nach dem am höchsten erworbenen Bildungsabschluss sowie Literalität nach beruflichem Status folgen.

Tabelle 2: Literalität nach Bildungsabschluss

Kein Abschluss	Untere Bildung	Mittlere Bildung	Höhere Bildung	Noch Schüler
19,3 %	47,7 %	18,9 %	12,3 %	0,6%

(Quelle: Grotluschen/Riekmann 2011a: 9 – eigene Darstellung)

Der Tabelle 2 zu entnehmen haben 12,3 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 18-64 Jahre einen höheren Bildungsabschluss. Der Anteil jener, die einen mittleren Bildungsabschluss nachweisen können, wird mit 18,9 Prozent angegeben.

Tabelle 3: Literalität nach beruflichem Status

Erwerbstätig	Arbeitslos	Erwerbsunfähig	Hausfrau/ -mann; Elternzeit	Rentner/in	In Ausbildung	Sonstiges
56,9 %	16,7 %	2,3 %	10,1 %	6,3 %	6,5 %	1,2 %

(Quelle: Grotluschen/Riekmann 2011a: 9 – eigene Darstellung)

Knapp 57 Prozent der funktionalen Analphabeten/innen in Deutschland gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Mehr als die Hälfte der Personen, die als funktionale Analphabeten/innen eingestuft wurden, sind somit vollwertig ins gesellschaftliche Leben integriert und beziehen ein monatliches Einkommen. Die Zahl der Arbeitslosen hingegen beläuft sich auf knapp 17 Prozent.

Bei meiner Literaturrecherche habe ich vor Veröffentlichung der leo-Studie, die im Jahr 2011 erschienen ist, zahlreiche Studien, die sich mit Teilnehmer/innen von Alphabetisierungskursen befassen, ausfindig gemacht. Folglich vertrete ich die Meinung, dass unabdinglich eine klare Differenzierung zwischen Erhebungen, die Alphabetisierungskurse betreffen, und den Ergebnissen der leo-Studie, getätigt werden muss. Tabelle 1, angelehnt an die Tätigkeitsfelder von Personen in Alphabetisierungskursen aus dem Jahr 2000 zeigt, dass überwiegend handwerkliche oder ungelernte Berufe den Beschäftigungsfeldern von Kursteilnehmer/innen zugeordnet werden können. Nicht zu vergessen jene, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, Hausfrau/mann sind oder in der Kategorie ‚Sonstige‘ zusammengefasst wurden. Vergleichend hierzu die Ergebnisse der leo-Studie in Tabelle 2 und 3, die

besagen, dass funktionale Analphabeten/innen ebenfalls erwerbstätig sind und bei 12,3 Prozent der Betroffenen ein höherer Bildungsabschluss nachweisbar ist. Somit verstärkt sich meine Annahme, dass Menschen in Alphabetisierungskursen einen anderen Bildungsbedarf aufweisen als Personen, die beispielsweise einen höheren Bildungsabschluss nachweisen können und/oder einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

Viele Menschen mit einem Defizit in der Beherrschung der Schriftsprachkompetenz, so Peter Hubertus, haben hingegen in den meisten Fällen eingeweihte Vertrauenspersonen haben, die ihnen bei der Bewältigung der alltäglichen Anforderungen hilfreich und unterstützend zur Seite stehen. Übernommen wird das Lesen und Schreiben von einem Familienmitglied, Freund oder Bekannten, wodurch die Betroffenen maßgeblich, zum Beispiel bei der Geltendmachung von Sozialleistungen, unterstützt werden. Durch eine solche Mithilfe tritt das Handicap nicht an die Öffentlichkeit, die Lese- und Schreib-schwierigkeiten bleiben Großteils unerkannt. Aus partnerschaftlicher Sicht lassen sich die Aufgaben keineswegs so einfach verteilen, da Lese- und Schreibaufgaben nur begrenzt planbar sind, sofern die andere Person über das vorhandene Defizit nicht eingeweiht ist. Nach einer Einweihung jedoch scheint das Leben beider Partner geregelt zu sein, denn die Lese- und Schreibanforderungen werden automatisch übernommen. Schrift ist im Alltag ständig präsent und Betroffene stehen vor einer Herausforderung, wenn sie ohne Vertrauensperson ein Straßenschild oder Plakate lesen müssen. Solche Situationen können nicht ausgeschlossen werden und Ausreden, wie zum Beispiel eine vergessene Lesebrille, fungieren hierbei als tägliche Notlüge. Unabdingbar erscheint die Assistenz einer Vertrauensperson, da eine Benachteiligung in den verschiedensten Lebensbereichen hierdurch deutlich gemildert werden kann. Die fehlenden Kompetenzen spiegeln sich unter anderem auch in der richtigen Dosierung eines Medikamentes wider. Menschen ohne ausreichende Schriftbeherrschung sind sich der misslichen Lage, in der sie sich befinden, sehr wohl bewusst. Sie wissen, dass andere Personen davon ausgehen, dass Lese- und Schreibkenntnisse selbstverständlich von ihnen beherrscht werden. Hierdurch kann es zuzüglich zu einer Abwertung des

Selbstbewusstseins kommen, was sich folglich auf die ganze Persönlichkeit bzw. auf den Lebensalltag der Person negativ auswirken kann (vgl. Hubertus 2011: 13f.).

Wie groß die tatsächliche Abhängigkeit von der Vertrauensperson ist, wird häufig erst erkannt, wenn diese nicht mehr zur Stelle ist. Gründe hierfür sind unterschiedlich. Eine Trennung, ein Streit oder eine Verweigerung können ausschlaggebend für den Bruch mit der vertrauten Hilfe in alltäglichen Situationen sein. In solchen Fällen gibt es dem Anschein nach nur zwei plausible Möglichkeiten: es muss eine neue Vertrauensperson gefunden werden oder Betroffene wählen den Weg eines Kurs-besuches (vgl. Hubertus 2011: 14).

2.2.1 Erkennung, Beratung und Hilfestellung als erster Schritt

Naheliegender scheint die Annahme, dass Mitarbeiter/innen in den verschiedensten öffentlichen und privaten Einrichtungen wie beispielsweise Jugendämter, Sozialämter, Arbeitsmarktservice oder auch bei Hausärzten, häufig in Kontakt mit Menschen mit Lese-Schreib-Schwächen kommen (vgl. apfe e.V. 2008: 34).

Jedoch wie werden die ersten Anzeichen gedeutet? Wird das Problem überhaupt wahrgenommen und was geschieht, wenn dies der Fall ist? Wird die Person tatsächlich direkt auf ihr Problem angesprochen?

Der Verein apfe e.V. hat im Projekt PASS alpha eine ‚Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung und Betreuung‘ unter dem Titel ‚Menschen, die nicht lesen und schreiben können‘ herausgegeben. Diese Broschüre soll eine hilfreiche Orientierung für Fachkräfte darstellen. Nachstehend wird der Prozess von ‚wahrnehmen – erkennen – ansprechen – klären – lösen – ermutigen und Brücken bauen‘ kurz zusammengefasst.

Die verborgenen Muster, mit welchen von den Betroffenen versucht wird das Manko weiterhin zu verstecken, müssen jedoch von den Mitarbeiter/innen als solche

wahrgenommen werden. Hierzu zählen das bereits erwähnte Delegieren von Schreibtätigkeiten an andere Personen oder die Vortäuschung einer vergessenen Lesebrille. Häufig wird in Ämtern ‚Ich nehme das Schriftstück mit nach Hause und bearbeite es dort‘ als Ausrede verwendet, damit das Handicap nicht erkannt wird. Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen sprechen der Beobachtung nach in kurzen, nicht zu kompliziert ausformulierten Sätzen. Sie vermeiden oftmals Wörter, für welche chronologische Einordnungen zu treffen sind (vorher, nachher, usw.) und in den geringsten Fällen ist eine reflektierende Beschreibung der eigenen Situation und der Erlebnisse überhaupt möglich. Alle diese Anzeichen in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit deuten auf ein Defizit hin, vorausgesetzt die Anzeichen werden als solche wahrgenommen und erkannt, denn erst dann kann die Problematik des nicht-lesen und nicht-schreiben Könnens überhaupt thematisiert werden (vgl. apfe e.V. 2008: 38).

Wird eine Schwäche in der schriftsprachlichen Anwendung erkannt, liegen den Ebenen der Beratungskompetenz zentrale Aspekte zu Grunde. Ein Verständnis dafür, was funktionaler Analphabetismus ist, muss zur Kenntnis genommen und dementsprechend von den Fachkräften verstanden werden. Anzeichen können ein fehlender Schulabschluss im Lebenslauf sowie die diversen Täuschungs- und Tarnungsstrategien sein, um eine schriftliche Anforderung zu umgehen. Ist dies der Fall und die Indizien werden richtig gedeutet, hängt es von der betroffenen Person ab, ob sie sich überhaupt vertrauensvoll an den/die Mitarbeiter/in wendet und sich auch vorstellen kann, dass er/sie ihr eine entsprechende Hilfe anbieten kann. Im Erstansprachegespräch wird ein entscheidender Schritt im Hilfeprozess begangen. In dieser Phase sollte der/die Berater/in einfühlsam und neutral versuchen, das Problem konkret mit der Person in Verbindung zu bringen - Schuldzuweisungen oder Vorwürfe vermeiden, um Betroffene nicht in vergangene Rollen zurück zu versetzen. (vgl. Jensen 2008: 115ff.).

Denn nur eine klare Benennung der Problematik hilft, das Defizit im schriftsprachlichen Bereich erfolgreich zu klären. Bedeutsam ist, dass dies in einer

anonymen Umgebung stattfindet. Die Schwäche soll nicht im Beisein von anderen Personen thematisiert werden. Eine wertschätzende Haltung sowie ausreichend Zeit für die Sichtweise der/des Betroffenen sind in diesem Stadium für eine positive Entwicklung unumgänglich. Grundsätzlich gibt es auch hier Punkte, die es zu beachten gilt. Eine Entstehung des Gefühls, das Erzählte sei nicht von Bedeutung, sollte tunlichst vermieden werden. Die aktive Teilnahme am Gespräch seitens dem/der Mitarbeiter/in kann mittels Mimik und Gestik unterstützt werden (Blickkontakt, Zustimmung anhand von nickenden Kopfbewegungen, usw.). Das Stellen offener Fragen zeigt abermals ein Interesse am Gesprochenen auf und begünstigt zusätzlich den Erzählfluss (vgl. apfe e.V. 2008: 39ff.).

2.3 Zusammenfassung

Ich habe versucht in diesem Kapitel aufzuzeigen, welche Barrieren bei unzureichenden Schriftsprachkompetenzen möglicherweise auftreten können – jedoch nicht müssen.

Wie die leo-Studie erhob, gelten mehr als die Hälfte der funktionalen Analphabeten/innen in Deutschland als bestens in den Arbeitsmarkt integriert. Thematisiert wurden auch die verschiedenen Vermeidungs- und Täuschungsstrategien, die oftmals von den Betroffenen angewendet werden, um schriftsprachliche Anforderungen zu vermeiden. Durch die ständige Präsenz der Schriftsprache im Alltag scheint ein Nicht-Beherrschen dieser Kompetenzen unumgänglich, zumal gewisse Anforderungen gesellschaftlich erwartet und vorausgesetzt werden.

Da jedoch im Schulsystem keine einheitliche Überprüfung der erworbenen Leistungen vorgesehen ist, werden nach wie vor Jugendliche mit unzureichend angeeigneten Lese- und Schreibkenntnissen ihre Pflichtschulzeit abschließen – mit einem positiven

oder negativen Abschluss, was in diesem Zusammenhang keine bedeutsame Rolle spielt.

Wie genau diese von außen konstruierte Gruppe der funktionalen Analphabeten/innen definiert wird, welche geschätzte Größenordnung Analphabetismus im Allgemeinen annimmt und wie dessen Lage im deutschsprachigen Raum aussieht, habe ich im anschließenden Kapitel bearbeitet.

3 Tabu Thema (funktionaler) Analphabetismus

Spätestens seit der Einführung der Schulpflicht Maria Theresias im Jahre 1774 gilt Analphabetismus als Tabu Thema. Es wird generell davon ausgegangen, dass durch die Schulpflicht in Österreich (und auch in anderen westeuropäischen Industriestaaten) alle Menschen, welche die Schule besucht haben, ebenfalls ausreichend in den klassischen Kulturtechniken Lesen und Schreiben geübt sind und die Anwendung dessen keine individuelle Herausforderung darstellt. Sollten diese Grundkompetenzen nicht beherrscht werden, so assoziiert die Gesellschaft dies oft mit mangelnder Intelligenz oder ebenso mit Faulheit (vgl. Holzbauer 2007: 19).

1899 wurde erhoben, dass lediglich ein Prozent der Heiratsurkunden in Preußen nicht mit dem vollständigen Namen unterschrieben wurden, da die Personen dazu nicht in der Lage waren. 1912 fand diesbezüglich die letzte Erhebung statt. In dieser Zeit genügte es seinen Namen schreiben zu können, demnach galten Personen als alphabetisiert. Offiziell gab seit diesem Zeitpunkt keine Analphabeten mehr in Deutschland. Aufmerksamkeit erregte dieses Phänomen im deutschsprachigen Raum erst Ende der 1970er Jahre, als andere Industriestaaten, wie beispielsweise Großbritannien oder die Niederlande, bereits darauf reagiert hatten (vgl. Nickel 2009: 2).

Die österreichische Reaktion diesbezüglich fand Ende der 1980er Jahre – zehn Jahre nach jenen der Deutschen – statt. Begonnen wurde die Alphabetisierungsarbeit in Form von Kursen für Personen mit Deutsch als Erstsprache sowie Migranten/innen mit bildungsbedarf in Wien. Intensiviert wurden die Bemühungen, Basisbildung anzubieten, mit der Jahrtausendwende (vgl. Kastner 2013: Internet). *„Aktuell ist die Alphabetisierung/Basisbildung Erwachsener ganz oben auf der politischen Agenda, nämlich im österreichischen Regierungsprogramm und in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich [...], zu finden. Die UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003-2012) und die Tradition der internationalen*

Vergleichsstudien - aktuell: PIAAC - haben dazu einen wesentlichen Beitrag geleistet.“
(Kastner 2013: Internet)

Die bildungspolitische Reaktion in Bezug auf Analphabetismus in Deutschland war zaghaft, denn in einer ersten Phase wurde dieses Problem gänzlich ignoriert, geleugnet oder auf Einzelschicksale zurückgeführt. Eine zweite Phase bekannte sich zu dem Phänomen, argumentierte jedoch, dass die betroffenen Personen die Kompetenzen erst nach der Ausschulung verlernt hätten. Somit wurde eine Schuldzuweisung umgangen und die Institution Schule bzw. das deutsche Bildungssystem sollte demnach keine Schuld daran treffen. Die nächste Phase beinhaltete Eingeständnisse hinsichtlich unzureichend erworbener Kenntnisse während der Schulzeit, was sich in die vierten Phasen erweiterte. Die Schule und der damit verbundene Unterricht wurden didaktisch umgestaltet und von der Bildungspolitik genauer belichtet. *„Eine notwendige fünfte Phase würde mit der politischen Erkenntnis einhergehen, dass Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote [...] das gesellschaftliche Literalitätsniveau erhöhen und gleichzeitig zu Veränderungen der sozio-kulturellen Umgebung für Kinder führen können.“* (Nickel 2009: 5f.)

Laut aktuellen Angaben der Initiative Erwachsenenbildung werden in Österreich jährlich rund 7,3 Millionen Euro für Basisbildung von Ländern und Bund zur Verfügung gestellt. In Personenzahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass im Jahr 2012 5.681 Teilnehmer/innen das Angebot der geförderten Maßnahmen angenommen haben (vgl. Kastner 2013: Internet).

3.1 Wer gilt als (funktionale/r) Analphabet/in?

Handelt es sich wirklich nur Menschen, die überhaupt nicht in den klassischen Kulturtechniken lesen und schreiben geübt sind? Mit den nachstehenden

Erläuterungen möchte ich einen Einblick in die Welt der Definitionen dieses Phänomens geben.

Innerhalb der Forschung werden demnach verschiedene Formen von Analphabetismus auf Kenntnis- und Zeitebene unterschieden. Zur Zeitebene zählen:

Primärer Analphabetismus: Weitgehend kann dieses Phänomen innerhalb der EU-Staaten ausgeschlossen werden. Betroffen sind Personen, die aus den verschiedensten Gründen nicht die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen. Dies trifft unter anderem auf Zuwanderer aus nicht EU-Ländern zu, die folglich literalisiert und alphabetisiert werden müssen, da ihnen ansonsten ein Teilnehmen am sozialen und gesellschaftlichen Leben zur Gänze verwehrt bleibt (vgl. Holzbauer 2007: 20).

Sekundärer Analphabetismus: Dieser Begriff umfasst Personen, die in ihrer Schulzeit Lese- und Schreibfertigkeiten erworben haben, jedoch mangelhaft bis gar nicht. Sie haben nie gelernt, richtig zu lesen und/oder zu schreiben beziehungsweise die Aneignung dessen ging nach und nach wieder verloren. Sekundäre Analphabeten/innen sind auch in den Industrieländern ansässig, wobei es sich hierbei oft um ältere Mitmenschen handelt, die in der Kriegszeit ihre Pflichtschulzeit hatten und diese situationsbedingt nicht immer besuchen konnten (vgl. Holzbauer 2007: 21).

Die Kenntnisebene umfasst folgende Begriffe:

Totaler Analphabetismus: Die betroffenen Personen verfügen über keinerlei schriftsprachliche Kenntnisse. Vorwiegend tritt diese Form in Entwicklungsländern auf (vgl. Linde 2007: 92).

Funktionaler Analphabetismus: Die UNESCO Definition von 1962 besagt, dass es sich hierbei um *„eine Person, die sich an all den zielgerechten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nicht beteiligen kann“* handelt.

Von funktionalem Analphabetismus wird folglich gesprochen, wenn eine Person nicht der geforderten Schriftsprachbeherrschung, die von der Gesellschaft, in der sie lebt, vorgegeben wird, mächtig ist. Somit werden Menschen in Industrieländern schneller als funktionale Analphabeten gelten, da hier die Schriftsprache einen höheren Stellenwert einnimmt, als jene, die beispielsweise in einem zu entwickelnden Land leben (vgl. Holzbauer 2007: 19).

Der Zusatz ‚Funktional‘ wird dem Wort ‚Analphabetismus‘ hinzugefügt, da die betroffenen Frauen und Männer meist einen gewissen Grad an Lese-, Schreib-, und Rechenfähigkeiten besitzen, welche aber unzureichend sind, und wiederum den gegebenen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechend angepasst werden müssen, um optimal funktionieren zu können. Eine SMS zu schreiben und zu versenden, die Zeitung oder auch Straßenschilder lesen zu können, sind nur einige der auftretenden Probleme (vgl. Gruber 2005: 8f.).

Die Alfabund-Definition von 2010 ergänzt die bereits angeführten Items und erweitert diese um den Aspekt, dass auf Grund dessen eine Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe stattfindet und individuelle Verwirklichungschancen nicht gewährleistet sind (vgl. dvv: Internet).

Die 2010 in Deutschland durchgeführte leo.-Studie definiert den Begriff anhand von Alpha-Levels (1-6, wie in Abbildung 1 dargestellt) und zählt das Unterschreiten von Level 4 dem funktionalen Analphabetismus zu, was dem Unterschreiten der Textebene(= Sätze lesen oder schreiben, jedoch keine zusammenhängenden Texte) entspricht. *„Wer nicht einmal Alpha-Level 4 erreicht, ist funktionale/r Analphabet/in. Das sind 2010 über 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung“* (Grotlüschen/Riekmann 2012: 19).

Abbildung 1: Alpha Levels

Alpha Levels	Lesen	Schreiben
Alpha 1	Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen	vom Buchstaben zum Wort, logographische Strategie
Alpha 2	Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen	vom Wort zum Satz, alphabetische Strategie
Alpha 3	Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern	vom Satz zum Text, alphabetische und beginnende orthographische Strategie
Alpha 4	Textebene (kurz/einfach), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	vom einfachen zum komplexen Text, orthographische Strategie
Alpha 5	Textebene (mittelschwer/illustriert), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	komplexer Text, orthographische und beginnende morphematische Strategie
Alpha 6	Textebene (mittelschwer), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Strategie	komplexer Text, wortübergreifende Strategie

(Quelle: Grotluschen/Riekmann 2012: 19 – eigene Darstellung)

- Level 1: Die Wortebene beim Lesen und Schreiben wird nicht erreicht.
- Level 2: Lediglich einige Wörter können geschrieben und gelesen werden.
- Level 3: Der Umgang mit kurzen Sätzen funktioniert. Texte werden vermieden, da Betroffene meist an ihnen scheitern.
- Level 4: Fehlerhafte Anwendung der korrekten Rechtsschreibung und des gebräuchlichen Wortschatzes (vgl. Kastner 2013: Internet).

Die angeführten Definitionen zeigen deutlich, dass lediglich die Klassifizierung durch die Alpha Levels messbar aufzeigt, was ein/e Analphabet/in, vor allem mit dem Zusatz ‚funktional‘, ist oder sein soll.

Weitere kritische Anmerkungen und Argumente, warum der Gebrauch des Begriffes als unangemessen erscheint, werden im nachstehenden Unterkapitel ‚Kritik am Terminus‘ aufgezeigt.

3.1.1 Kritik am Terminus

Unter Experten/innen wird zunehmend die Verwendung des Begriffes ‚funktionaler Analphabetismus‘ kritisiert. Aus unterschiedlichen Gründen soll ein Gebrauch dieses Terminus vermieden werden. Sven Nickel argumentiert, dass

- keine eindeutige und einheitliche Definition dessen existiert, was ein funktionale/r Analphabet/in ist oder sein soll. Die Ansprüche, die an den schriftsprachlichen Gebrauch gestellt werden, variieren in Raum und Zeit, sind von individuellen Anforderungen und der konkreten Umgebung abhängig.
- Der Begriff verfügt über keinerlei Angaben darüber, wie weit Kenntnisse vorhanden sind und liefert daher auch keine Förderungsansätze oder beschreibt seine Ursachen. Personen werden durch den Gebrauch des Terminus in eine Schublade gesteckt und abgestempelt.
- Eine Kontraproduktivität ist naheliegend, da Menschen durch die Anwendung des Begriffes stigmatisiert werden, unabhängig davon wie weit die Kompetenzen vorhanden sind oder nicht. Laien deuten funktionalen Analphabetismus fehlerhaft. Meist wird davon ausgegangen, dass funktionale Analphabeten/innen über keinerlei Schriftsprachkompetenzen verfügen und werden infolgedessen mit primären/totalen Analphabeten/innen gleich gestellt.
- Die Vermittlung des Wortes ‚funktional‘ konnte die letzten 30 Jahre nicht zutreffend charakterisiert werden und von einer zukünftigen Änderung dieses Verständnisses kann nicht ausgegangen werden. Ursprünglich wurde der Begriff eingeführt, um Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit zu erregen.
- Als kreierter ‚Kampfbegriff‘ ist er jedoch heutzutage überholt und durch die Änderung der Rahmenbedingungen ist seine Verwendung in dieser Art und Weise als nicht mehr notwendig anzusehen. Aus internationaler Perspektive gesehen scheint der Begriff überflüssig zu sein, da er nicht verwendet wird. Als Alternative wird Literalität (englisch: literacy) angesehen, da die Kompetenzen

in Niveaus eingestuft werden können, die bereits vorhandenen oder auch jene, die noch zu erreichen wären (vgl. Nickel 2009: 6ff.).

Monika Kastner plädiert in ihrem Dossier ‚Alphabetisierung und Basisbildung‘ für die Verwendung eines neutralen Begriffs. „*Bildungsbenachteiligte Erwachsene mit bildungsbedarf*“ (2013: Internet) entspricht ihrem Vorschlag, welcher jedoch nicht für eine direkte Ansprache der Zielgruppe geeignet ist.

Ob der neue Begriff ‚Literalität‘ nun tatsächlich für Menschen mit mangelhaften Schriftsprachkompetenzen weniger defizitorientiert ist, möchte ich im nächsten Abschnitt erörtern.

3.2 Illiterat – ein annehmbarer Alternativbegriff?

Ursprünglich stammt der Begriff Literalität aus dem Englischen ‚literacy‘, welcher „*ability to read an write*“ (Feilke 2011: Internet) bedeutet. Vereinfacht gesagt könnte auch ‚alphabetisiert sein‘ an dieser Stelle als Übersetzung dienen. Der Begriff wurde ins Deutsche übernommen und ist bis dato oftmals nur in Fachwörterbüchern zu finden (vgl. Feilke 2011: Internet) und verdankt den OECD-Studien (Organisation for Economic Co-operation and Development; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) IALS⁵ (International Adult Survey) und PISA⁶ (Programme for International Student Assessment; Programm zur internationalen Schülerbewertung) eine Verbreitung des Begriffes (vgl. Linde 2008: 55). Die Messung dieser Studien erfolgt anhand von Kompetenzniveaus, nämlich jene, die bereits vorhandenen oder auch jene, die noch zu erreichen sind (vgl. Nickel 2009: 8).

⁵ Eine Vergleichsstudie zur Lesekompetenz von Erwachsenen, die 1994 erstmals durchgeführt wurde. Weitere folgten im Jahr 1996 und 1998. Teilgenommen haben neun Länder: Deutschland, Frankreich, Kanada, Irland, Polen, Schweden, die Vereinigten Staaten von Amerika, Schweiz und Niederlande (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband o.J.: Internet).

⁶ Die PISA Studien werden alle drei Jahre wiederholt. Die erste Erhebung fand im Jahr 2000 statt, die nächste startet im Jahr 2015. Weltweit nehmen 60 Länder, darunter alle 34 OECD Staaten, teil, womit sich ein Anteil von 90% der Weltwirtschaft daran beteiligt. Die Tests finden in allen Ländern unter den gleichen Bedingungen in zufällig ausgewählten Schulen statt. Gemessen werden drei zentrale Bereiche: 1. Mathematik, 2. Lesen, 3. Naturwissenschaften (vgl. BIFIE o.J.: Internet).

Sprachwissenschaftlich betrachtet, bezeichnet der Terminus *„gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist.“* (Ludwig 1994; zit. nach Hurrelmann 2009: 23) Dieses Zitat verdeutlicht, dass eine gesellschaftliche Perspektive nicht außer Acht gelassen werden darf. Es bedeutet die Aneignung und Weiterentwicklung von Kompetenzen, die von unterschiedlichen historisch-kulturellen Voraussetzungen geprägt werden, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Somit kristallisiert sich heraus, dass der Begriff nicht nur alleine Fähigkeiten bezeichnet, denn *„es geht [zudem] um die Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit, die nötig sind, um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern.“* (Hurrelmann 2009: 23)

Für den Begriff an sich besteht eine Bandbreite an Verwendungsmöglichkeiten. Verwendet wird Literalität im Zusammenhang mit verschiedenen Auslegungen. Lesen und Schreiben sind nur zwei Zuschreibungen, die es darunter zu verstehen gilt. Nach Graff sind verschiedene Arten von Literalität möglich, *„wobei nicht nur zu unterscheiden wäre zwischen grundlegenden bzw. elementaren Formen von Literalität und höheren Bildungs- und Schulungsniveaus, sondern ebenso zwischen alphabetischer und visueller oder künstlerischer und technologischer oder auch symbolischer Literalität.“* (Linde 2008: 58) Ist demnach von Computer-Illiteraten die Rede, bedeutet dies nicht, dass die betroffene Person schriftsprachliche Defizite aufweist. Es handelt sich hierbei um die Fähigkeit, nicht mit den Gebrauch eines Computers vertraut zu sein und diesen optimal nutzen zu können. Kritisiert wird an dieser Stelle, dass der eigentliche Inhalt (= Fähigkeit des Lesens und Schreibens) des Begriffes als Synonym für allgemeine Bildungsrückstände aufgefasst und verwendet wird. Wie kurz aufgezeigt wurde, sind unterschiedliche Zuschreibungen und Deutungen möglich. (vgl. Linde 2008: 58f.).

Laut Andrea Linde ist Literalität - im Vergleich zu funktionalem Analphabetismus - als eine nachvollziehbarere Definition anzusehen, da sowohl eine definitorische Eingrenzung wie auch ein Spielraum für Offenheit gegeben sind (vgl. Linde 2008: 59).

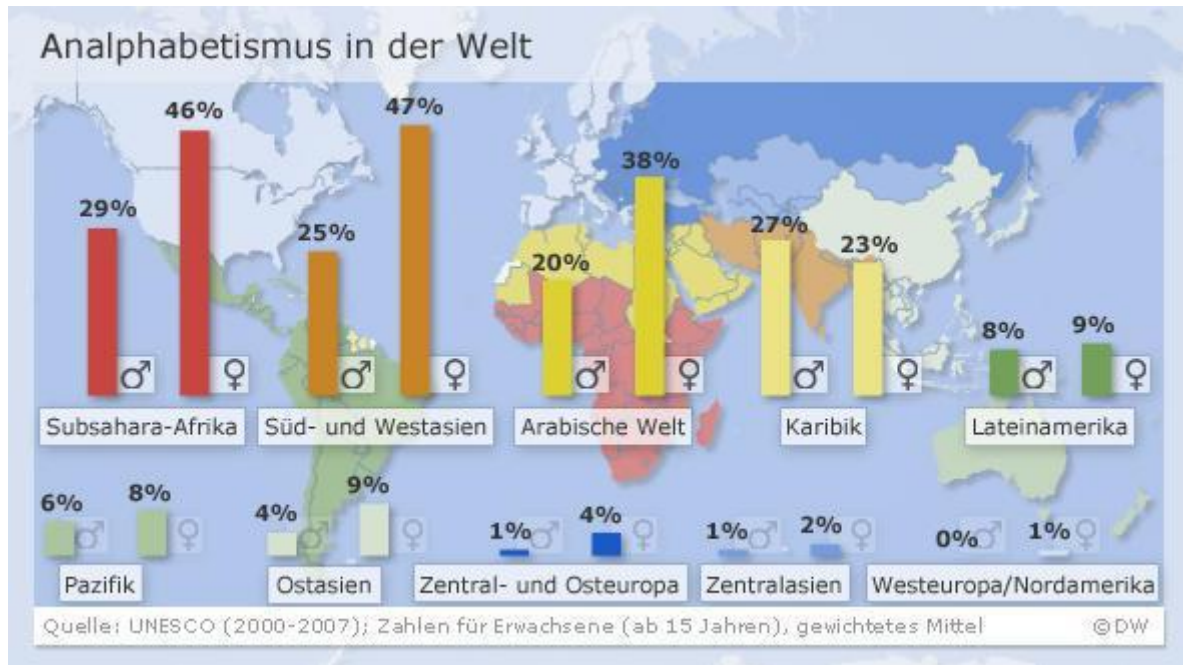
Ich möchte diesen Gedanken aufgreifen und weiterentwickeln. Gesprochen wird von ‚Literalität‘. Demnach werden Personen, die diese Fähigkeiten nicht beherrschen, als ‚Illiterate‘ bezeichnet. Im Unterkapitel 3.1.1 (Kritik am Terminus ‚funktionaler Analphabetismus und Analphabet/in‘) wurde darauf hingewiesen, dass sich die Bedeutung des Terminus ‚funktionale/r Analphabet/in‘ in der Bevölkerung nicht durchgesetzt hat und stigmatisierende Vorurteile mit dem Gebrauch dessen in Verbindung gebracht werden. Der Begriff ‚Literalität‘ hat sich ebenso wenig in der Alltagssprache manifestiert. Folglich stellt sich mir die Frage, wieso die Definition von ‚Literalität‘ besser von Nicht-Experten/innen aufgenommen werden soll als jene des ‚funktionalen Analphabetismus‘? Gegebenenfalls entfallen durch das Wort ‚Analphabetismus‘ jene Zuschreibungen, die vorrangig totale/primäre Analphabeten/innen betreffen, dennoch birgt das Wort ‚Illiterlität‘ ebenso eine negative Zuschreibung in sich.

3.3 Weltweite Größenordnung

Welche Dimensionen Analphabetismus annimmt, kann in Wirklichkeit nur geschätzt werden. Laut Angaben der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) leben annähernd 85 Prozent der primären/totalen Analphabeten in neun Ländern der Welt, welche Ägypten, Brasilien, China, Indonesien, Pakistan, Nigeria, Bangladesch und Indien sind (vgl. Hanemann 2012: 47). Länder mit dem geringsten Bruttosozialprodukt haben demnach die höchsten Analphabetenraten zu verzeichnen, wodurch sich *„die Landkarte des*

Analphabetismus [...] mit der Landkarte der Armut“ deckt (Nickel 2002: Internet), was in Abbildung 2 visuell dargestellt wird.

Abbildung 2: Länder des Analphabetismus



Der Grafik der UNESCO zu entnehmen, haben Länder in Afrika, Süd- und Westasien und die Arabische Welt die höchsten totalen/primären Analphabetenraten⁷ zu verzeichnen. Deutlich zu erkennen ist ebenso, dass Frauen weltweit zu einem höheren Prozentsatz mit Analphabetismus leben (müssen).

Nahezu auf der ganzen Welt wird das gesellschaftliche Leben durch geschriebene Wörter geregelt. Erschütternd wirkt hierbei die Hochrechnung der UNESCO, die besagt, dass grob gerechnet jeder vierte erwachsene Mensch weltweit nicht erlernt hat, die Schrift er- oder zu erfassen. Das sind global betrachtet in Zahlen ausgedrückt rund eine Milliarde Menschen. Am stärksten betroffen sind Personen in ländlichen Gebieten oder den Slums der Großstädte. Betroffene, die der Schriftsprache nicht mächtig sind, gehören meist einer sozio-ökonomisch benachteiligten Schicht an oder

⁷ Annahme: Hierbei handelt es sich um sogenannte primäre bzw. totale Analphabeten/innen, da die Ziffer für Westeuropa mit 0 definiert wurde, was im nächsten Absatz eindeutig in Bezug auf funktionale Analphabeten/innen eindeutig widerlegt wird.

sind Menschen über 45 Jahren und die zahlenmäßig erwähnenswerte Gruppe nicht alphabetisierter Frauen. (vgl. Nickel 2002: Internet).

3.3.1 Deutschland – Schätzungen und empirische Studie

„Valide Zahlen zur Bestimmung von Analphabetismus“ sind nicht einfach zu ermitteln. „Dies gilt insbesondere für Länder mit Schulpflicht, in denen Analphabetismus weitgehend funktionaler Analphabetismus ist.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband o.J.: Internet) Für funktionale Analphabeten/innen in Deutschland werden folgende Zahlen in verschiedenen Jahren angegeben, welche aufgrund der Annahme einer hohen Dunkelziffer - bis zur Veröffentlichung der leo-Studie - nur als Richtwerte anzusehen sind:

Tabelle 4: Schätzungen der Anzahl an Analphabeten/innen in Deutschland nach Jahren

Jahr	Anzahl geschätzter funktionaler Analphabeten/innen in D	Institution/Verein/Studie, der zahlenmäßigen Annahme
1988	500.000 bis 3.000.000	UNSECO
1990	500.000 bis 3.000.000	UNESCO
1998	4.000.000	Bundeverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
	Empirische Studie	
2010	7.500.000 und weitere 13.300.000 gefährdete Personen	leo. –Level-One Studie

(Quelle: eigene Darstellung – Zusammenfassung aus dem fortlaufenden Text)

1988: Die UNESCO Kommission schätzt die Zahl der erwachsenen Analphabeten/innen in der Bundesrepublik auf 500.000 bis 3 Millionen Menschen. In den Bundesländern der damaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) gab es aus offizieller Sicht keine Analphabeten/innen (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 27f.).

1990: Die Schätzung der UNESCO bleibt zahlenmäßig gleich, jedoch wird genauer definiert, welche Menschen berücksichtigt wurden: Bürger der Bundesrepublik Deutschland über 15 Jahre, keine ausländischen Mitbürger noch Aus- und Übersiedler aus beispielsweise den Bundesländern der DDR (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 27).

1998: Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. vermutet Deutschlandweit 4.000.000 Menschen, die nicht ausreichend alphabetisiert sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 29).

Die Ergebnisse von PISA 2000 für Deutschland verdeutlichen, wie sehr die Annahme der Dunkelziffer an Schüler/innen mit einer niedrigen Lesestufe, welche die potentielle zukünftige Risikogruppe an funktionalen Analphabeten/innen im Erwachsenenalter darstellen, unterschätzt wurde. Die Leistungen der Schüler/innen zwischen den stärksten und den schwächsten fünf Prozent ist verhältnismäßig größer als in den meisten anderen Ländern. Annähernd zehn Prozent wurden der niedrigsten Lesestufe zugeordnet, vorwiegend männliche Schüler, deren Familienangehörige ungelernte Berufe ausüben, wodurch ein Zusammenhang mit sozialer Vererbbarkeit von Illiteralität konstituiert werden kann. Mit knapp 23 Prozent ist der Anteil an enorm schwachen Leser/innen für Industriestaaten extrem hoch. Die Schlussfolgerung ist erschreckend: 25 Prozent der deutschen Schüler/innen im Alter von 15 Jahren können nur mühsam Texte lesen und dies lediglich auf elementarem Niveau. Seitens PISA wurde betont, dass es sich hierbei nicht um Analphabeten/innen handelt, denn *„sie besitzen elementare Lesefertigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten“* (Nickel 2009: 9)

Betrachten wir nochmal die Definition von funktionalem Analphabetismus, so kann dieser entnommen werden, dass es sich hierbei genau um diese Risikogruppe handelt. Denn wenn die gering angeeigneten Lesefertigkeiten dem alltäglichen Gebrauch nicht standhalten, sind genau diese deutschen Schüler/innen, die rund 10% der Probanden ausmachten, als die funktionalen Analphabeten von Morgen einzustufen. In diesem Zusammenhang sind weitere 13 Prozent, durch die sich

ständig ändernden Anforderungen, als bedroht zu klassifizieren. Vom Bundeverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. wurde in diesem Zeitraum angenommen, die Zahl der Analphabeten/innen in Deutschland belaufe sich auf sechs Prozent der Bevölkerung, was in etwa vier Millionen Menschen entspricht. Die logische Schlussfolgerung der oben angeführten PISA Ergebnisse geben indes Anlass zur Sorge, dass die Anzahl der funktionalen Analphabeten/innen deutlich höher ausfällt als vermutet (vgl. Nickel 2009: 10).

2010: Die leo. – Level-One Studie⁸ geht anhand der zuvor definierten Alpha Levels (siehe Seite 33, Abbildung 1) von rund 7.500.000 funktionalen Analphabeten/innen in Deutschland aus, welche alle Level 4 - die Textebene - unterschreiten. Prozentuell gesehen sind dies 14,5 Prozent der deutschsprachigen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Menschen, die sich aufgrund der ständig ändernden Anforderungen im gefährdeten Bereich von Level 4 befinden, wurden zahlenmäßig mit 13.500.000 angegeben, was demnach 25,9 Prozent der deutschen Bevölkerung entspricht (vgl. Grotluschen/Riekman 2011b: 4).

Vor der leo-Studie wurden die Zahlen der funktionalen Analphabeten/innen in Deutschland lediglich geschätzt. Die empirische Erhebung bietet erstmals reelle Zahlen, die die Gesamtheit der deutschen Bevölkerung widerspiegelt.

In diesem Abschnitt bin ich bewusst nur auf die erste PISA Erhebung und die leo. – Level-One Studie eingegangen. PISA, um zu erklären, wie sehr dieses Phänomen seitens der Behörden unterdrückt und die Existenz von funktionalen Analphabeten/innen im Jahr 2000 untergraben wurde. Dies, obwohl anlässlich der Ergebnisse eine Umstrukturierung des Systems, und nicht eine Leugnung des Problems, die erforderliche und wünschenswerte Reaktion darauf gewesen wäre.

⁸ Die Studie war Bestandteil der Phase des Forschungsschwerpunktes ‚Alphabetisierung und Grundbildung‘ (2008-2013), welcher vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland initiiert wurde, um Angaben zur angegebenen Schätzung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. zu erhalten. (vgl. Grotluschen/Riekman 2012: 1)

Die leo. - Level-One Studie, da sie gewisser Maßen als Verifizierung der angegebenen Schätzung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. in Auftrag gegeben wurde (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012: 1) und, wie bereits in Kapitel 2.2 geschildert, neue Ergebnisse in Bezug auf Erwerbstätigkeit und Bildungsabschlüsse funktionaler Analphabeten/innen liefert.

3.3.2 Österreich und PIAAC

Ausgehend von der leo. – Level-One-Studie, die 14,5 Prozent der deutschen Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren aufgrund ihrer Lese- und Schreibkenntnisse als funktionale Analphabeten/innen einstuft, kann daraus resultierend für Österreich ein Wert von ungefähr 786.000 Personen der erwerbstätigen Bevölkerung angenommen werden (vgl. Kastner 2013: Internet).

Die durchgeführte PIAAC Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), betitelt als ‚Eine Studie über Alltagsfähigkeiten Erwachsener‘, an welcher sich Österreich erstmals beteiligte, untersuchte grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Rechnen und Problemlösung am Computer⁹. PIAAC ist eine Weiterentwicklung der bereits durchgeführten IALS-Untersuchungen und der ALL-Untersuchungen¹⁰ (Adult Literacy and Life skills), an welchen Österreich nicht teilgenommen hat (vgl. Statistik Austria 2013: 14).

⁹ Leo und PIAAC sind nicht miteinander vergleichbar. Die leo-Studie untersuchte die Bereiche Lesen und Schreiben. PIAAC befasste sich mit Lesen, Rechnen und Problemlösung am Computer.

¹⁰ Erhebung der Lesefähigkeit und der Lebenskompetenzen von Erwachsenen, die in den Jahren 2002 und 2006 durchgeführt wurden. Initiiert wurde ALL von amerikanischen und kanadischen Forschern. IALS und PISA sind Erhebungen des ähnlichen Typs, jedoch in eingegrenzter Form (vgl. ALL 2011: Internet).

Abbildung 3: Teilnehmende Länder der PIAAC Studie



(Quelle: Statistik Austria 2013: Internet)

Durch die Teilnahme an dieser Studie hat Österreich erstmals die Chance ergriffen, sich international an einem direkten Vergleich mit den anderen teilnehmenden Ländern¹¹ zu beteiligen. Befragt wurden in Österreich im Zeitraum vom Sommer 2011 bis zum Frühjahr 2012 genau 5.130 Personen, in den oben graphisch dargestellten Ländern insgesamt 150.000 Menschen (vgl. Statistik Austria 2013: 16).

Die Unterteilung der erhobenen Messungen im Bereich der **Lesekompetenz** erfolgte anhand von Kompetenzstufen, welche von ‚unter 1 bis 5‘ kategorisiert wurden. Der ALL-Ergebnisbericht definiert die Lesekompetenzstufe 3 als Grenzstufe, um den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die darunter liegenden Kategorien gelten als problematisch und unzureichend. Die OECD hingegen erachtet lediglich die untersten zwei Kategorien (1 und unter 1) als problematisch. Wenn von der OECD Grenze ausgegangen wird, sind in Österreich rund 15,3% der 16 bis 65 jährigen Menschen betroffen, die nur kurze Texte lesen und dementsprechend verstehen können. Hinzu kommen rund 1,8% der Befragten, welche aufgrund ihrer mangelnden Lese- bzw. Sprachfähigkeit (MLSF) nicht an der Studie teilnehmen konnten. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass rund 970.000

¹¹ „Australien, Belgien, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Japan, Kanada, Korea, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Russland, Schweden, Slowakische Republik, Spanien, Tschechische Republik, USA und Zypern.“ (Statistik Austria 2013: Internet).

Österreicher/innen - vergleichend hierzu der basierend auf der leo-Studie angenommene Wert von rund 786.000 Menschen - durch ihre geringe Lesekompetenz in alltäglichen Situationen sowie im beruflichen Kontext als benachteiligt gelten. Unter Einbeziehung der Lesekompetenzstufe 2, wie im ALL-Ergebnisbericht definiert, sind weitere 37,2% der 16 bis 65 jährigen Österreicher/innen gefährdet, was rund 2,1 Millionen Menschen entspricht. (vgl. Statistik Austria 2013: 37ff.).

Tabelle 5: Vergleich der Lesekompetenz in Österreich mit dem OECD-Durchschnitt

	MLSF	Unter 1	1	2	3	4	5
Ö in %	1,8	2,5	12,8	37,2	37,3	8,2	0,3
OECD-Durchschnitt in %	1,2	3,3	12,2	33,3	38,2	11,1	0,7

(Quelle: Statistik Austria 2013: 39 – eigene Darstellung)

In den gefährdeten Stufen MLSF und 2 liegt Österreich über dem Durchschnitt der OECD, wobei die Stufe 2 mit 3,9% über dem Durchschnitt signifikant höher ist. *„In dieser Kompetenzstufe können Personen zwei oder mehrere Informationsteile basierend auf bestimmten Kriterien vergleichen und darüber einfache Schlüsse ziehen. Sie können innerhalb digitaler Texte navigieren, um Zugang zu Informationen zu erhalten. Bei längeren Texten mit widersprüchlichen Informationen haben Personen in dieser Kompetenzstufe jedoch Schwierigkeiten.“* (HaBil 2010: 37) Zusammengefasst bewegt sich Österreich mit den Ergebnissen der Lesekompetenz, genauso wie Deutschland, im Mittelfeld (vgl. Statistik Austria 2013: 39).

Die **alltagsmathematische Kompetenz** stellt ebenso eine Schlüsselkompetenz dar – wie in Kapitel 2.1 beschrieben – und umfasst das Verstehen und die Nutzung numerischer Informationen im Alltag wie auch im beruflichen Umfeld. Wie in Tabelle 6 dargestellt – beginnend mit MLSF bis hin zu Stufe 5, was jener Kategorisierung der Lesekompetenz gleicht – liegt Österreich in den höchsten Stufen 4 und 5 mit 1,1% über dem OECD-Durchschnitt, was in Zahlen ausgedrückt etwa 770.000 Österreicher/innen entspricht (vgl. Statistik Austria 2013: 49).

In den Kompetenzstufen 4 und 5 *„verfügen Personen über ein breites mathematisches Verständnis und können komplexe Darstellungsweisen verstehen sowie abstrakte Aufgaben lösen.“* (Statistik Austria 2013: 49)

Tabelle 6: Vergleich der alltagsmathematischen Kompetenz in Österreich mit dem OECD-Durchschnitt

	MLSF	Unter 1	1	2	3	4	5
Ö in %	1,8	3,4	10,9	33,1	37,2	12,5	1,1
OECD-Durchschnitt in %	1,2	5,0	14,0	33,0	34,4	11,4	1,1

(Quelle: Statistik Austria 2013: 51 – eigene Darstellung)

Mit 14,3% liegen die Stufen unter 1 und 1 zusammengefasst weit unter dem OECD-Durchschnitt, welcher mit 19% angegeben wurde. Die Kompetenzstufe 3 umfasst mit 37,2% den höchsten österreichischen Anteil in der Messung der alltagsmathematischen Kompetenz und liegt somit deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Rund 2,1 Millionen Menschen im Alter von 16 bis 65 Jahren zählen hierzu, was bedeutet, dass diese *„Personen mit mathematischen Beziehungen und Strukturen – auch innerhalb von Texten – umgehen [können]. Neben dem Rechnen mit Prozenten, Dezimalzahlen und Brüchen sowie der Interpretation von Tabellen, Grafiken und Statistiken, wird teilweise auch die räumliche Vorstellungskraft genutzt.“* (Statistik Austria 2013: 49)

Werden alle Werte der Kompetenzstufen betrachtet, so wird deutlich, dass Österreich insgesamt im Bereich der alltagsmathematischen Kompetenz über dem Durchschnitt der OECD liegt (vgl. Statistik Austria 2013: 51).

PIAAC erachtete die Erhebung der **Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien** als enorm relevant, da der Umgang mit neuen Technologien im alltäglichen wie im beruflichen Kontext immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Um sich überhaupt den geforderten Aufgaben stellen zu können, war ein Mindestmaß an Kenntnissen im Umgang mit dem Computer notwendig. Somit ergab sich bei der Definition der Kompetenzstufen eine Erneuerung. Zusammengefasst wurden Menschen mit keiner Computererfahrung, mit mangelnden Computerkenntnissen und wie bereits zuvor eine mangelnde Lese- bzw. Sprachfähigkeit in die Obergruppe ‚ungenügende Computerkenntnisse‘ (vgl. Statistik Austria 2013: 57). Die Problemlösekompetenzstufen wurden von ‚unter 1 bis 3‘ angegeben sowie eine eigene Kategorie für Computerverweigerung (vgl. Statistik Austria 2013: 59).

Tabelle 7: Vergleich der Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien in Österreich mit dem OECD-Durchschnitt

Ungenügende Computerkenntnisse				Problemlösekompetenzstufen				
	Keine Computer- erfahrung	Mangelnde Computer- kenntnisse	MLSF	Computer- verweigerung	Unter 1	1	2	3
Ö in %	9,6	4,0	1,8	11,3	9,9	30,9	28,1	4,3
OECD- Durchschnitt in %	9,3	4,9	1,5	10,2	12,3	29,4	28,2	5,8

(Quelle: Statistik Austria 2013: 59 – eigene Darstellung)

Laut Angaben haben 9,6% der Österreicher/innen keine Erfahrung im Umgang mit einem Computer, was in etwa dem Durchschnitt der OECD entspricht. Bei der Erhebung von mangelnden Computerkenntnissen mussten die Personen einen ‚Computer-Maus-Test‘ erfolgreich meistern, was rund 4% der 16 bis 65 jährigen Österreicher/innen nicht gelungen ist. Dieser Wert liegt mit 0,9% unter jenem des OECD-Durchschnitts. In der Oberkategorie ‚ungenügende Computerkenntnisse‘ befindet sich Österreich im OECD-Durchschnitt (15,7%), was einer Anzahl von 880.000 Österreicher/innen entspricht (vgl. Statistik Austria 2013: 58). *„Rund jede sechste Österreicherin bzw. jeder sechste Österreicher im Alter von 16 bis 65 Jahren weist nur ungenügende Computerkenntnisse auf. Mit diesem Anteil von rund 15,5% liegt Österreich im Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder.“* (Statistik Austria 2013: 58)

In der Gruppe ‚Computerverweigerung‘ sind jene Personen zusammengefasst, die anstatt des ‚Computer-Maus-Tests‘ die Durchführung der Aufgaben am Papier vorgezogen haben. 11,3% der Österreicher/innen entschlossen sich hierzu, was sich vom OECD-Durchschnitt mit 10,2% nicht deutlich abhebt (vgl. Statistik Austria 2013: 58).

Signifikante Unterschiede sind in der Kompetenzstufe 3 auffindbar. Hier bewegt sich der OECD-Durchschnitt bei 5,8%. Der österreichische Wert beläuft sich hingegen auf 4,3% und ist somit deutlich unter dem Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder (vgl. Statistik Austria 2013: 59).

In Stufe 1 ist der größte Anteil für Österreich zu finden. 30,9% der Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren befinden sich in diesem Bereich, was rund 1,7 Millionen Menschen entspricht. Prozentuell liegt dieser Anteil nicht signifikant über dem OECD-Durchschnitt, welcher 29,4% ist (vgl. Statistik Austria 2013: 60). In dieser Kompetenzstufe können Personen *„Aufgaben am Computer lösen, bei welchen das Ziel eindeutig formuliert ist und die notwendigen Arbeitsschritte in einer einzelnen und bekannten Technologieumgebung durchgeführt werden. Der Lösungsfortschritt*

bedarf nur weniger Arbeitsschritte und muss nur zu einem geringen Teil überwacht werden.“ (Statistik Austria 2013: 60)

Personen, die eine hohe Problemlösekompetenz aufweisen, befinden sich nach der Kategorisierung in Stufe 2 und 3. Österreich liegt mit einem Anteil von 32,5% im OECD-Durchschnitt (34,0%) (vgl. Statistik Austria 2013: 61). *“Rund jede dritte erwachsene Person in Österreich verfügt über eine ‚hohe Problemlösekompetenz‘ im Kontext neuer Technologien (Kompetenzstufen 2 und 3). [...] Rund 1,8 Millionen Österreicherinnen und Österreicher im Alter von 16 bis 65 Jahren können also Aufgaben, die in verschiedenen Technologieumgebungen vorkommen, lösen und mit unerwarteten Folgen und Ergebnissen umgehen.“ (Statistik Austria 2013: 61)*

Zusammenfassend kann aus der PIAAC Studie für Österreich entnommen werden, dass die erwachsene Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in den Bereichen Lesekompetenz und Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien durchschnittlich vergleichend zu den anderen teilnehmenden OECD-Ländern abgeschnitten hat. Die Ergebnisse der alltagsmathematischen Kompetenz aus österreichischer Sicht sind als überdurchschnittlich einzustufen.

3.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel zeigt deutlich, wie sehr die Verbreitung der Fachtermini unzureichend klar definiert wurde und somit von der Breiten Masse der Bevölkerung falsch bis gar nicht verstanden wird. Die angeführte leo-Studie in Deutschland sowie die PIAAC Erhebung der OECD versuchen anhand von definierten Alpha-Levels bzw. Kompetenzstufen die Kompetenzen messbar zu machen.

Über die Ursachen, die das Phänomen des funktionalen Analphabetismus beeinflussen können, werden keine aufschlussreichen und eindeutigen Angaben

innerhalb der verschiedenen Definitionen gegeben. Anschließend wird im Kapitel ‚Ursachen für den unzureichenden Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen‘ ein Einblick in die Welt der unterschiedlichen Möglichkeiten und Einflussfaktoren gegeben.

4 Ursachen für den unzureichenden Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen

In diesem Kapitel wird mein eigentliches Erkenntnisinteresse bearbeitet und meine Forschungsfrage¹² beantwortet. Thematisiert werden die Ursachen und die Einflussfaktoren, die eine Entstehung von funktionalem Analphabetismus begünstigen können.

Die Ursachen für primären oder totalen Analphabetismus sind klar definierbar und auch in Maßen nachvollziehbar. Es handelt sich hierbei um Menschen, die in einer nicht literalisierten Gesellschaft leben und dadurch keine Lerngelegenheiten hatten, sowie jene, die nie die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen und somit keine über keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse verfügen (vgl. Grosche 2012: 51).

Es kann jedoch auch in literalisierten Ländern nicht davon ausgegangen werden, dass die Erfüllung der Schulpflicht zu einer qualitativ aussagekräftigen Messung des Lernerfolges und der uneingeschränkten Anwendung von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten herangezogen werden kann. Eine Überprüfung, ob ein fundamentales (Elementar-) Wissen erworben wurde oder nicht, gibt es nicht. Schüler/innen können demnach die Schulpflicht ‚absitzen‘, welche in Österreich nach neun Jahren als erfüllt gilt, unabhängig von einem positiven oder negativen Abschluss (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 42).

Komplexer wird in diesem Kontext die Definition der Ursachen von funktionalem Analphabetismus in literalisierten Ländern mit Schulpflicht. Verschiedene Studien gehen davon aus, dass dieses Defizit im Beherrschen der klassischen Kulturtechniken auf soziale Verursachungen zurückzuführen ist. Es handelt sich demnach um *„ein komplexes Bedingungsgefüge mit vielen unterschiedlichen (sozialen) Ursachen, die jeweils individuell sehr verschieden sein können.“* (Grosche 2012: 51)

¹² Welche Einflussfaktoren begünstigen die Entstehung von Nachteilen in der Aneignung sowie in einer unzureichenden Handhabung der Schriftsprach-kompetenzen von Personen in alphabetisierten (Industrie-) Ländern?

Sven Nickel bezeichnet die Ursachen für funktionalen Analphabetismus *„als ein multikausales Problem“*, welches *„im Zusammenspiel individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren“* entsteht. (2002: Internet)

Im Folgenden habe ich verschiedene Modelle, die sich speziell mit den Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus beschäftigt haben, ausgewählt.

Beginnend mit Birte Egloff und dem Modell der komplexen Trias von Eltern, Schule und Erwachsenenalter, in welcher die Zusammenhänge von der primären Sozialisationsinstanz Familie über die Schule bis hin zum Übergang ins Erwachsenenalter gezogen werden. Harald Wagners Modell vertritt im Wesentlichen die Annahme, eine soziale Benachteiligung sei eine ausschlaggebende Ursache.

Migrationsbedingte Hintergründe sind ebenfalls Einflussfaktoren für keine optimale Aneignung der Schriftsprache. In diesem Abschnitt habe ich Literatur von Sven Nickel und Diana Sahrai et al. verwendet.

Jürgen Genuneit thematisiert in seinem Modell Armut als Folge von unzureichenden Schriftsprachkompetenzen und unterscheidet diese in fünf Formen.

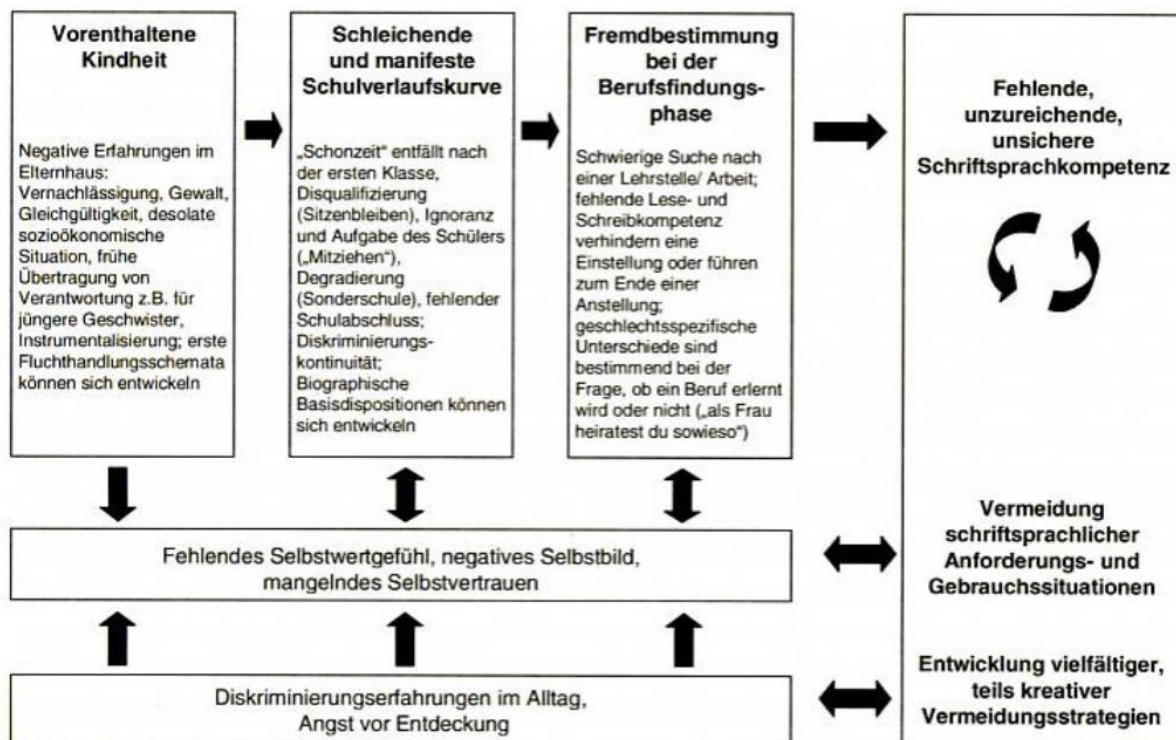
Abrunden werde ich dieses Kapitel mit der Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus, erhoben vom Projekt ‚HaBil‘ (= Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten). Ich fand es besonders passend, da verschiedene Einflussfaktoren, die eine Entstehung von funktionalem Analphabetismus begünstigen, erörtert und in Kategorien zusammengefasst wurden. Dieser Typisierung habe ich bei der Beantwortung meiner Forschungsfrage, aufgrund der detaillierten Einteilung und Gruppierung, am meisten Aufmerksamkeit geschenkt.

4.1 Ursachenkomplex in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter

Birte Egloff modifizierte 2007 das Modell der „Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus und individuellen Bewältigungsstrategien“. Als Grundlage hierfür dienten Einzelinterviews mit Teilnehmer/innen aus Alphabetisierungskursen (S. 75). Folgende drei Muster wurden von ihr überarbeitet und kategorisiert, die sich als Ursachen von funktionalem Analphabetismus fast allen individuellen und biografischen Lernverläufen zuordnen lassen:

1. Vorenthaltene Kindheit
2. Schleichende und manifeste Schulverlaufskurve
3. Fremdbestimmung bei der Berufsfindungsphase

Abbildung 4: Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus und individuelle Bewältigungsstrategien



(Quelle: Egloff 2007: 75)

1. Vorenthaltene Kindheit

Betroffene wuchsen Großteils in einem lieblosen und finanziell eingeschränkten Elternhaus auf. Eine individuelle Entwicklung der Kinder wurde nicht gefördert und die Eltern selbst weisen nahezu keine Bildungsnähe auf. Hinzu kommen die unzureichende Förderung der elementaren Bedürfnisse¹³ und eine fehlende Aufmerksamkeit seitens der Eltern gegenüber ihren Sprösslingen. Oftmals spielen Gewalt, Gleichgültigkeit, eine fehlende soziale Interaktionen und eine mangelhaft ausgeprägte Kommunikationen untereinander ebenso eine bedeutende Rolle. Es gibt Fälle, in denen Kinder sich um die hauswirtschaftlichen Arbeiten oder auch um jüngere Geschwister kümmern mussten, wodurch der Gedanke an Bildung, aufgrund der bereits bestehenden Auslastung, erst gar nicht aufkommen. Enden kann dies in der Entstehung eines negativen Selbstbildes. (vgl. Egloff 2007: 75).

Hinzu kommt, dass Kinder in dieser Phase oft durch negativ behaftete Aussagen demotiviert wurden. ‚Du lernst das nie‘ oder ‚Du bist ohnehin zu dumm dafür‘ sind Beispiele für eine Entmutigung im Elternhaus (vgl. Nickel 2002: Internet).

2. Schleichende und manifeste Schulverlaufskurve

Es wurde von Birte Egloff in Erfahrung gebracht, dass viele Betroffene den Eintritt in die Schule als eine ‚Schonzeit‘ wahrgenommen haben. Es entstand die Hoffnung, den Situationen zu Hause entkommen zu können. Mit dem Beginn des zweiten Schuljahres ist dann deutlich eine negative Tendenz erkennbar, denn in diesem Zeitraum beginnt sich eine schleichende Verlaufskurve zu entwickeln. Grundzüge im Lesen und Schreiben wurden von den Mitschülern/innen verinnerlicht, was zu einem Nachteil der Betroffenen führt, die diese Grundtechniken noch nicht dementsprechend beherrschen und in diesen Bereichen Rückstände aufweisen. Anstatt den Kindern in diesem Stadium eine angemessene Förderung zu bieten, wird

¹³ Gemeint sind zum Beispiel Spielzeug und Kleidung (vgl. Egloff 2007: 75).

dies häufig seitens der Schule und auch von den Eltern vernachlässigt. In einigen Fällen werden die Probleme der Kinder ignoriert oder ebenso die nicht guten Leistungen bestraft, da sich die Eltern nicht für schulische Belange interessieren. Die Verlaufskurve wird in diesem Zustand manifestiert, da die wahrgenommenen Erfahrungen (Bestrafung, Degradierung, Disqualifizierung) in einer Fortsetzung münden. Genannt wird dies ‚Diskriminierungskontinuität‘. Folgen können unter anderem eine Destabilisierung des Selbstwertgefühls und die Reduzierung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls sein. Nicht selten sind ein negativer oder gar kein Schulabschluss die Folge dieser Schulverlaufskurve. Viele betroffene Personen stehen nun vor der Problematik, einen angemessenen Arbeitsplatz oder eine Lehrstelle zu finden (vgl. Egloff 2007: 75f.). Typische Erfahrungsberichte sind generell negative Erinnerung an die Schulzeit. Die Frage ‚Wozu soll ich überhaupt Lesen und Schreiben lernen?‘ oder das Schwänzen der Schule zählen in diesem Kontext zu den erinnerten Erfahrungen (vgl. Nickel 2002: Internet).

3. Fremdbestimmung bei der Berufsfindungsphase

Birte Egloff entnahm ihren durchgeführten Interviews, *„dass das Bewusstsein, nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben zu können, spätestens zu diesem Zeitpunkt eintritt.“* (2007: 76) Der Verlust des Arbeitsplatzes oder überhaupt einen Ausbildungsplatz zu erhalten, nachdem die Schwächen aufgedeckt wurden, und Schwierigkeiten in der Bewältigung von alltäglichen Aufgaben (Formulare ausfüllen, Einkäufe erledigen) verdeutlichen immer mehr das Ausmaß der nicht oder unzureichend erworbenen Lese- und Schreibanforderungen. In vielen Fällen ziehen sich die Betroffenen zurück, vermeiden Situationen, in denen Lesen und Schreiben notwendig erscheinen. Dadurch kann es passieren, dass die gering erworbenen Lese- und Schreibkenntnisse verlernt werden und es wiederum zu einem Vermeidungsverhalten führt. Scham- und Schuldgefühle sowie die Angst, das Defizit könnte entdeckt werden, leisten hierbei ihren Beitrag und die Betroffenen befinden

sich in einem Teufelskreis, der in diesem Stadium nur schwer durchbrochen werden kann. Es werden Strategien entwickelt, um derartige Situationen zu vermeiden. Erst einschlägige Ereignisse, wie zum Beispiel die Einschulung des eigenen Kindes, der Verlust einer Vertrauensperson oder eine Scheidung geben Anlass dazu, die Problematik von selbst zu bekämpfen und sich Hilfe, beispielsweise in Form von Alphabetisierungskursen, zu suchen (vgl. Egloff 2007: 76).

4.2 Soziale Benachteiligung

Harald Wagner entwickelte 2008 ebenfalls ein Modell der Ursachen von funktionalem Analphabetismus, welches die Annahme vertritt, dass eine soziale Benachteiligung ausschlaggebend für dieses Phänomen ist. Er unterscheidet vier zeitlich aufeinander folgende Ebenen:

1. **Individuelle Lernvoraussetzungen**, mit denen Menschen in ihre Bildungsprozesse einsteigen.
2. Diese individuellen Lernvoraussetzungen sind gegeben. Personen werden in **soziostrukturelle Milieus** hinein geboren, was durch eine Privilegierung gekennzeichnet sein kann, aber auch eine Nicht-Privilegierung oder negative Privilegierung kann gegeben sein. Hier kann davon ausgegangen werden, dass sich die Privilegierung, in welcher Art auch immer, positiv oder negativ auf den Bildungserfolg auswirkt.
3. Kinder sammeln ihre **ersten Erfahrungen in Bezug auf Bildung in der Familie**. Die Phase der primären Sozialisation ist ausschlaggebend dafür, inwiefern im eigenständigen Selektionsfluss eine Offenheit für Lerneinstellungen verinnerlicht wird.
4. Die Schichtzugehörigkeit wird in der **Schule** als Sozialisationsinstanz durch die Personalisierung und Individualisierung des erworbenen Habitus und der mitgegebenen Lerneinstellung weiter verstärkt (vgl. Wagner 2008b: 28).

Personen, die der von außen konstruierten Gruppe der funktionalen Analphabeten/innen zugeordnet werden, weisen eine erhöhte Betroffenheit in ökonomischen, wohlfahrtsstaatlichen und sozialen Dimensionen auf. Aus ökonomischer Dimension betrachtet bedeutet dies, dass der genannte Personenkreis über ein geringes oder gar kein Einkommen aus eigener Erwerbstätigkeit verfügt und/oder von anderen Personen abhängig ist – was, wie bereits erwähnt, mit der Veröffentlichung der leo-Studie im Jahr 2011 eindeutig widerlegt wurde. Eine minimale soziale Absicherung sowie ein überdurchschnittliches Risiko zu erkranken oder auch eine geringe Wohnqualität zählen in diesem Kontext zu den wohlfahrtsstaatlichen Dimensionen. Die Einschränkung in der Gestaltung der Freizeitaktivitäten und unter anderem ebenso eine tendenziell hohe Diskriminierungsgefahr gehören den sozialen Dimensionen an. Betroffene Menschen haben Probleme in mindestens einer, wenn nicht sogar in allen, erläuterten Dimension/en (vgl. Wagner 2008b: 24).

Benachteiligungen betreffen verschiedene Gruppen von Menschen. Zu ihnen zählen unter anderem Personen mit einem Migrationshintergrund wie auch bildungsbenachteiligte/-ferne Frauen und Männer. Die Ursachen für Lese- und Schreibschwächen sind mehrdimensional zu betrachten, da sie sich unter individuellen Voraussetzungen entwickeln und dazu beitragen, dass eine erfolgreiche Alphabetisierung sowie mitunter die Entwicklung der Grundkompetenzen begünstigt werden oder eben nicht (vgl. Sahrai et al. 2011: 39).

4.3 Migration

Sven Nickel befasst sich in seiner Publikation aus dem Jahr 2009 unter anderem mit Menschen mit einem Migrationshintergrund und vertritt die Ansicht, dass dieser Personenkreis nach wie vor der Gruppe der bildungsbenachteiligten Personen angehört. Gemeint sind hier unter anderem die Migranten/innen der sogenannten

zweiten und dritten Generation, sprich die Kinder und Enkelkinder der einstigen Zuwanderer. Ihr Angebot an Bildung bedarf einer sprachlichen und kulturellen Ergänzung, welche in den entwickelten Konzepten der Alphabetisierung berücksichtigt werden müssen. Zuwanderer, die auch als Migranten/innen der ersten Generation bezeichnet werden, wurden zumeist in ihren Herkunftsländern unzureichend literalisiert. Vor allem Menschen in den ländlichen Gebieten und speziell Frauen zählen hier zu den Benachteiligten. Ihnen wurde der Zugang zu Elementarbildung gering bis gar nicht ermöglicht. Betroffene waren in ihren Herkunftsländern weniger einer Stigmatisierung ausgesetzt als in ihrem jetzigen (Wahl-) Land, was wiederum durch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen des schriftsprachlichen Gebrauchs begründet werden kann. Die Bedingungsfaktoren weisen für Migranten/innen demnach grundlegend andere Voraussetzungen auf und erfordern umstrukturierte Unterrichtskonzepte, da sie unter anderem zusätzlich häufig nicht mit dem Umgang von schulischen Lernformen vertraut sind. Unterteilen lassen sich lernende Menschen mit Migrationshintergrund, unter der Berücksichtigung ihrer Hintergründe, in nachstehend angeführte Untergruppen:

- Männer und Frauen, die in ihrer Erstsprache literalisiert werden.
- Jene, die über keine schriftsprachlichen Kenntnisse verfügen und in deutsch als Zweitsprache literalisiert werden.
- Personen, die in einem nicht-lateinischen Schriftsystem literalisiert wurden und lediglich das lateinische Schriftsystem erlernen.
- Menschen, die sich zusätzlich die mündliche Beherrschung der deutschen Sprache aneignen. (vgl. Nickel 2009: 18).

Diana Sahrai et al. plädieren für eine Unterscheidung, ob Migranten/innen ‚nativ‘ oder ‚migrationsbedingt‘ über keine ausreichende Literalisierung verfügen. Für Personen, die keine Aufenthaltsgenehmigung haben und demnach als illegale Zuwanderer gelten, entsteht durch die vorhandenen aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen

nicht die Möglichkeit, einen Zugang zum Bildungssystem zu erhalten und entsprechend literalisiert zu werden (vgl. Sahrai et al. 2011: 49).

Gastarbeiter/innen wurden aus bildungspolitischer Sicht nicht als Zielgruppe erfasst und erkannt, da viele von ihnen davon ausgingen, sie würden das Land ohnehin nach einem bestimmten Zeitraum wieder verlassen und in ihr Heimatland zurückkehren. Dass diese Vorstellung nicht immer eintraf, ist bekannt. Die stetige Zuwanderung wurde lange nicht als solche wahrgenommen und entwickelte sich Zug um Zug zu einer permanenten Einwanderung. Offiziell wurde Deutschland bis Ende der 1990er Jahre nicht als Einwanderungsland angesehen. Zusätzlich hatten Gastarbeiter und ihre Familien nicht die Möglichkeit an einem Bildungsprogramm teilzunehmen, da speziell für diese Bevölkerungsgruppe keine gesonderten Deutsch-Kurse angeboten wurden. Die Kinder dieser Familien wurden häufig in eigenen Ausländerklassen zusammengefasst, in welchen der Unterricht in ihrer Muttersprache stattfand, um ihnen bei der Rückkehr die Integration im Heimatland zu erleichtern. Auf Grund dieser Rückkehrorientierung wurde der Weg für eine Entstehung von funktionalem Analphabetismus geebnet, da das Erlernen der deutschen Sprache als unnötig erachtet wurde und auch im Leben der Gastarbeiter/innen und ihren Familienmitgliedern eine untergeordnete Rolle spielte – Für was die Sprache erlernen, wenn man ohnehin in das Heimatland zurück kehrt? Im Jahr 1998 reagierte die deutsche Regierung und erkannte die Notwendigkeit einer Integration von Immigranten/innen (vgl. Sahrai et al. 2011: 50f.).

Die Integration wurde erstmals *„explizit als eine Staatsaufgabe auf bundespolitischer Ebene deklariert.“* (Sahrai et al. 2011: 51) Selbstverständlich waren nicht alle der rekrutierten Gastarbeiter ungebildet. Viele besuchten nach Abschluss der Grundschule zusätzlich eine höhere Schule oder verfügten über eine entsprechende Berufsausbildung. Diese Menschen waren in einer gewissen Zeit der industriellen Entwicklung von Bedeutung, da sie die ihnen übertragenden Aufgaben erfüllen konnten. Heutzutage reichen ungenügende Lese- und Schreibkompetenzen nicht mehr aus, um den gesellschaftlichen Anforderungen einer Wissens- und

Informationsgesellschaft - wie es in Deutschland (und auch Österreich) der Fall ist - zu genügen (vgl. Sahrai et al. 2011: 51). Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus ist im Migrationskontext von den klassischen Gastarbeitern in erster Linie nicht mit der geringen schulischen Grundbildung im Herkunftsland zu begründen sondern auf eine zögernde Reaktion der Bildungspolitik zurückzuführen. Hinzu kommt der Faktor der Rückkehrperspektive der Gastarbeiter und ihrer Angehörigen, weshalb sie sich auch nicht um eine entsprechende Integration durch das Erlernen der deutschen Schriftsprache bemüht hatten (vgl. Sahrai et al. 2011: 52).

4.4 Armut

Jürgen Genuneit vertritt die Ansicht, dass Armut als eine Ursache für die Entstehung von Defiziten in der schriftsprachlichen Anwendung sein kann. Er unterscheidet demnach fünf verschiedene Formen von Armut, deren Einfluss das Beherrschen von Lese- und Schreibanforderungen behindern kann:

1. Ökonomische Armut
2. Soziale Armut
3. Kommunikative Armut
4. Pädagogische Armut
5. Politische Armut

In seinem Modell begründet Genuneit, dass Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen oftmals aus sozialen Schichten stammen, die aufgrund der nicht vorhandenen finanziellen Ressourcen ihren Kindern keine optimale Förderung

zukommen lassen können, was seiner Kategorisierung der ökonomischen Armut entspricht (vgl. Nickel 2002: Internet).

Die soziale Armut umfasst die Tatsache, dass das gesellschaftliche Leben durch Schriftsprache geregelt wird und die Bewältigung dieser Anforderungen auch erwartet wird. Personen, deren Lese- und Schreibkompetenzen nicht der Norm entsprechen, sind einer erhöhten Stigmatisierungs- und Diskriminierungsgefahr ausgesetzt (vgl. Nickel 2002: Internet).

Kinder aus Familien, in welchen kaum bis gar nicht gelesen oder vorgelesen wurde oder ebenso der Schriftlichkeit keine achtsame Bedeutung geschenkt wurde, wissen oft bei ihrer Einschulung nicht, wozu das Lesen und das Schreiben eigentlich benötigt wird. Diese kommunikative Armut spiegelt sich unter anderem auch wieder, wenn mit den Kindern unzureichend gesprochen wurde (vgl. Nickel 2002: Internet).

Pädagogische Armut wird in diesem Zusammenhang mit keiner anforderungsgerechten Reaktion seitens der Pädagogen auf gesellschaftliche Veränderungen begründet. Werden Lesen und Schreiben nicht während der Schulzeit als bedeutsam vermittelt, ist mit einer Nicht-Anwendung dieser Kenntnisse auch nach Absolvierung der Schulzeit zu rechnen (vgl. Nickel 2002: Internet)

Die zaghaften politischen Reaktionen betreffend funktionalen Analphabetismus werden mit einer unzureichenden Umstrukturierung des Systems und der geringen Problemlösung der oben angeführten Kategorisierungen in Verbindung gebracht. Demnach lässt sich eine politische Armut als eine Ursache annehmen (vgl. Nickel 2002: Internet).

4.5 Typisierung nach HaBil

Um die individuellen Erfahrungen und mitgegebenen Bedingungen zu erfassen, entwickelte 2010 das deutsche HaBil-Projekt¹⁴ (Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten) eine Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Erarbeitet wurden Idealtypen (1-7) und deren Subtypen (gekennzeichnet mit dem Zusatz ‚a‘ usw.) anhand von Kernmerkmalen, die zu einer erhöhten Betroffenheit führen können. Zusätzlich wurden die Unterschiede vergleichend zu den anderen Typen (externe Heterogenität) und die Faktoren innerhalb der der Idealtypen (interne Heterogenität) sowie die Mehrdimensionalität beschrieben, um aufzuzeigen, welche Merkmale gekoppelt vermehrt zu einer Benachteiligung führen können (vgl. HaBil 2010: 24).

Die nachstehende Einordnung der Ergebnisse in Typen *„dient in der Forschung erstens dem Zweck, die Heterogenität der Gruppe(n) von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen genauer als bislang auszuleuchten, zweitens die unterschiedlichen Lernhindernisse und –barrieren stärker als in der aktuellen Diskussion auf gesellschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen zurück führen und drittens schließlich der Praxis der Alphabetisierungspädagogik wichtige Hinweise über eine notwendige Zielgruppenorientierung zu liefern.“* (HaBil 2010: 2)

Abbildung 6 bietet einleitend eine Übersicht. Die Gruppierung der Ideal- und ihrer Subtypen entsprechend ihrer Einflussfaktoren erfolgte nach Herkunfts-, Gender-, Belastungs-, Migrations-, und Native Effekten. Wie zu erkennen ist, gehören Typ 2 und Typ 7 einer gesellschaftlich bessergestellten Position an, als die restlichen Typen.

¹⁴ Unter der Mitarbeit von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Stephan Druck, Jürgen Gerdes, Tuba Hastaogiu, Igor Osipov, Gudrun Quenzei, Diana Sahrai und Hidayet Tuncer (HaBil 2010: Titelblatt).

Abbildung 5: Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Typ 2 Lese-Rechtschreibschwäche bei Bildungsnähe, institutioneller Bevorzugung		Grenze gesellschaftlichen Wohlstands		Typ 7 Highly skilled migrant ohne Alphabetisierungsbedarf, politisch- institutionelle Bevorzugung
Herkunftseffekte	Gendereffekte	Belastungseffekte	Migrationseffekte	Native Effekte
Typ 1 Bildungsferne, Institutionelle Benachteiligung Typ 1a Diverse Bildungshintergründe, institutionelle Benachteiligung	Typ 3 Geschlechtsspezifische Sozialisation/ Bildungsbarrieren Typ 3a Arbeitertochter (vom Land) Typ 3b Schüler mit widersprüchlicher Sozialisation Typ 3c Schülerin mit bildungshemmender Sozialisation	Typ 4 Kritische Lebensereignisse Traumata, Belastungen an Übergängen, Exklusionserfahrungen, Verluste, Scheidung, Tod	Typ 5 Eingeschränkter Zugang zu formellen Institutionen/ Bildung in D Typ 5a In D vernichtetes Kulturkapital Typ 5b Biographisch erworbener funkt. Analphabetismus Typ 5 c Illegalität / Kettenduldung	Typ 6 Verfolgung/ Diskriminierung Bildungsbarrieren im Herkunftskontext

(Quelle: Sahrai et al. 2011: 40 – eigene Darstellung)

4.5.1 Herkunftsbedingte Einflüsse

Die nachstehende Abbildung dient einer besseren Veranschaulichung der Unterschiede von Idealtyp 1, Subtyp 1a und Idealtyp 2, die nachstehend beschrieben werden, in der Oberkategorie Herkunftseffekte zusammengefasst wurden und die Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus begünstigen können.

Abbildung 6: Herkunftseffekte - Überblick der Unterschiede von Idealtypen 1 & 2 sowie Subtyp 1a

Typ	Bezeichnung	Förderung durch Eltern	Mittelschul-empfehlung	Finanzielle Ressourcen	Lebenswelt	Angestrebtes Ziel
1	Bildungsferne Familie	Nein	Hauptschule, Förderschule	Nicht vorhanden	Homogene Lebens-räume, geringer Radius	Beschäftigung (oft ohne Aufstiegs-chancen)
1a	Bildungsnahe oder –ferne Familie; institutionelle Benach-teiligung	Ja + Nein	Hauptschule, Förderschule	Ggf. vorhanden, jedoch nicht richtig eingesetzt		Berufs-ausbildung
2	Bildungsnahe Familie; institutionelle Bevorzugung	Ja	Gymnasium	Vorhanden und auch richtig eingesetzt	Komplette Familie, verfügt über soziale Netzwerke, unbesorgtes/b eschütztes Leben	Abitur und eine höhere Anstellung

(Quelle: HaBil 2010: 24-44 – eigene Darstellung)

Idealtyp 1: Klassische bildungsferne Herkunft und typische Mechanismen der Bildungsbenachteiligung

Der vererbte funktionale Analphabetismus entwickelt sich durch generationsübergreifende verinnerlichte Einstellungen, die Bildung nicht als unbedingt notwendig erachten. Dementsprechend gering werden Kinder in der Phase des schriftsprachlichen Erwerbs gefördert und begleitet, da die Eltern selbst häufig einen geringen Bildungsstand aufweisen. Die Lebensräume, in welchen sich bildungsferne Familien bewegen, gestalten sich homogen. Ihre Netzwerke gehen meist nicht über verwandtschaftliche Verhältnisse hinaus, sie entsprechen dem

„traditionslosen Arbeitnehmermilieus“ und werden zusätzlich häufig mit „dauerhafter sowie verfestigter Armut“ in Verbindung gebracht. Sind Kinder solcher Familien mit Lernschwierigkeiten konfrontiert, kann in den meisten Fällen aufgrund der fehlenden finanziellen Ressourcen nicht situationsgerecht darauf reagiert werden und die Heranwachsenden müssen mit Sanktionen in der Form von einer Rückstufung oder dem Verweis auf eine Förderschule rechnen (vgl. HaBil 2010: 24f.).

Dieser Typ umfasst sowohl Menschen mit einem Migrationshintergrund, die in ihrem Heimatland aufgrund des fehlenden Zugangs zu Bildung über Generationen hinweg entsprechend keine oder unzureichende schulische Bildung erfahren hatten, wie auch deutsche Familien. Beide entsprechen dem Bild der unterprivilegierten Bevölkerungsschicht. Im Zuge dessen sind Barrieren faktisch vorprogrammiert, welche strukturell von den Institutionen vollzogen werden. Diese Eigendynamik ergibt sich aus automatischen Zuweisungen in Hauptschulen wie eine Nicht-Förderung von Bildungspotenzialen. Somit entsteht die Gefahr, dass die Heranwachsenden automatisch in eine Schublade gesteckt werden, mit geringen Aufstiegschancen. Eine höhere Beschäftigung als ihre Eltern anzustreben (sofern dies überhaupt ein Ziel ist), bleibt dem Großteil verwehrt. Diese Kategorisierung unterscheidet sich vom Subtyp 1a demnach durch die entstehenden Blockaden, die durch die Auswirkung ihrer familiären Herkunft eng miteinander verbunden sind. Menschen mit einem Migrationshintergrund zählen ebenso zu dem Kreis des hier kategorisierten Typus, jedoch werden diese in den migrationsbedingten Einflussfaktoren der Typen 5 und 6 anhand ihrer unterschiedlichen Hintergründe genauer belichtet und zugeordnet. Ebenso wird ein Zusammenhang zwischen bildungsfernen Menschen und psychischen Problemen (dem Idealtyp 4) angenommen, welche durch kritische Lebensereignisse und Traumatisierung entstehen können, da die finanziellen Ressourcen für eine optimale Bewältigung der Probleme erfahrungsgemäß nicht ausreichen (vgl. HaBil 2010: 26f.).

„Wer hat, dem wird gegeben...“ spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle. Die als „Matthäus-Effekt“ bezeichnete Benachteiligung ergibt sich aus einer

offensichtlich stärkeren Weiterbildungsbeteiligung jener, die sich ohnehin schon höhere Bildung angeeignet und überdies hinaus entsprechende Qualifikationen erworben haben. Bildungsferne Menschen nutzen Weiterbildungsmöglichkeiten keineswegs so stark wie bildungsnahe Menschen. Als Ursache hierfür kann angenommen werden, dass das Angebot für gering qualifizierte Menschen nicht so ausgeprägt ist wie das Angebot für Menschen in mittleren und höheren Berufspositionen (vgl. Kastner 2013: Internet).

Die Lebensführung von Personen des Idealtyp 1 entspricht einer eher gering strukturierten Lebensplanung. Sie orientieren sich an unmittelbar vorhandenen Situationen und planen selten voraus. Durch den geringen Radius, in dem sich diese Menschen bewegen, wird das Hauptaugenmerk auf die Kontaktpflege in der Nachbarschaft und Familie gelegt und darauf hingearbeitet, die notwendigsten und auch prestigeträchtigsten¹⁵ Anschaffungen zu tätigen. Der überdurchschnittlich hohe Kontakt zu Behörden und Ämtern gehört ebenfalls zur Sicherung der eigenen Existenz. Es wird auch von Fällen berichtet, in denen bildungsferne Menschen den Kontakt zu so genannten besser gebildeten Personen pflegen. Dadurch entsteht die Hoffnung sich subjektiv anzupassen und die Zuschreibung, die Bildungsferne sei ein unglücklicher Umstand, aus welchem sie nicht entkommen können (vgl. HaBil 2010: 29).

Typisch ist, dass bildungsferne Menschen in ‚traditionslosen Arbeitnehmermilieus‘ zu finden sind, was aufgrund des Herkunftseffektes der klassischen Bildungsbenachteiligung zuzuschreiben ist (vgl. HaBil 2010: 30), denn *„der Diskurs um funktionalen Analphabetismus steht im Kontext einseitig auf individuelle Kompetenzen und Defizite fixierter Wahrnehmungen bildungsbenachteiligter Menschen.“* (HaBil 2010: 31).

¹⁵ Gemeint sind hier Markenprodukte – beispielsweise das Apple iPhone wird als ein prestigeträchtiges Produkt angesehen.

Subtyp 1a: Diverse Bildungshintergründe – institutionelle Benachteiligung (schulische Behinderung – der unterförderte Förder-/Hauptschüler)

In dieser Unterkategorie wird insbesondere die institutionelle Benachteiligung durch die Schule fokussiert, die für die Erscheinung ‚Analphabetismus trotz Schulpflicht‘ verantwortlich gemacht wird. 1a unterscheidet sich von 1 durch den familiären Bildungshintergrund und greift das Problem der institutionellen Benachteiligung auf. Die Benachteiligungen, die hier entstehen, werden nicht mit einem bildungsfernen Elternhaus in Verbindung gebracht sondern entstehen direkt in der Institution Schule. Es wurde ermittelt, dass unabhängige Einflussfaktoren die Schulzeit begünstigen oder nicht begünstigen können. So wird Kindern, dessen Eltern ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau erworben haben, gleichermaßen eine Benachteiligung eingeräumt wie Migrantenkindern, die aufgrund ihrer Herkunft oder auch dem Zeitpunkt der Migration ungerecht seitens der Schule behandelt werden. Der Erfolg oder Misserfolg einer schulischen Laufbahn ist demnach auch stark vom Abwehrverhalten und Resistenz der Kinder gegenüber einer negativen geprägten Behandlung abhängig. Beispielsweise durch eine Sortierung nach der Herkunft entsteht eine Zuordnung und viele werden anhand dessen automatisch nach der Absolvierung der Grundschule/Volksschule an eine Hauptschule verwiesen, von wo sich ein Hocharbeiten als vergleichsweise schwer erachtet wird. Gerade im Übergang von der Hauptschule in die Arbeitswelt wird deutlich, dass genau diese Schüler/innen klassisch benachteiligt werden. Ihnen wird der Weg in eine gering qualifizierte Beschäftigung geebnet oder Zuschreibungen wie ‚der/die Schüler/in gilt als nicht berufsreif oder nicht beschäftigungsfähig‘ werden getätigt. Dies entspricht einem Defizit der Förderung in der Benachteiligten auf der Stufe von Sozial-, Einwanderungs- und Bildungspolitik (vgl. HaBil 2010: 32f.).

Typ 1a unterscheidet sich von Typ 2 durch die Nutzung der Herkunftseffekte. Diese können im Typ 2 für einen positiven Schulverlauf genutzt werden und begünstigen ebenso eine bessere Übergangsphase bei der Berufsfindung – während bei Typ 1 die klassischen Muster von Bildungsbenachteiligung zum Tragen kommen. Kinder des

Typs 2 werden häufiger an Gymnasien verwiesen, hingegen werden Typ 1 und 1a fast automatisch ein Hauptschulbesuch heran getragen oder der Besuch einer Förderschule wird nahegelegt. Der Typ 1a beinhaltet deutsche Kinder wie auch Migrantenkinder, da die Ursachen für geringe Chancen institutionell zugeschrieben werden (vgl. HaBil 2010: 34).

In der Erhebung wurde ein gemeinsamer Schnittpunkt zum Typ 5a entdeckt. Migranten/innen, dessen Kulturkapital in Deutschland vernichtet wurde, haben das Problem, dass die Eltern ihre erworbenen Qualifikationen nicht entsprechend ihrer tatsächlichen Bedeutung angerechnet bekommen, womit ihr gesellschaftlicher Abstieg in Form von nicht ihren Qualifikationen entsprechenden Tätigkeiten widerspiegelt. Den Kindern wird dadurch oftmals kein gymnasialer Zugang gewährt und sie erhalten ihre Schulbindung in Haupt- bzw. Förderschulen und werden zum Teil auch rückversetzt und nicht gefördert (diese Problematik trat in den 90er Jahren auf, als Kinder von Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen als schlechte ‚Ausländerschüler‘ betitelt und auch dementsprechend behandelt wurden). Bei illegal eingewanderten Familien (Subtyp 5c) kann sich eine institutionelle Benachteiligung bereits vor der Einschulung durch Diskriminierungen und rechtlichen sowie institutionellen Barrieren bemerkbar machen (vgl. HaBil 2010: 35).

Die durchgeführten Interviews verdeutlichten auch, dass die Heranwachsenden sehr wohl einen Abschluss anstreben, sich jedoch bei der Auswahl ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeiten stark an den während der Schulzeit absolvierten Praktika orientieren oder auch an reellen Vorbildern aus ihrem Umfeld. Im Allgemeinen verfolgen sich nicht zu hoch gesteckte Ziele wie zum Beispiel lediglich eine Beschäftigung oder Berufsausbildung erhalten zu können. Ihnen ist ihr Defizit in der schriftsprachlichen Beherrschung bewusst, wodurch die Betroffenen häufig alternative Pläne im Falle des Scheiterns parat haben, deren Ziele stufenweise gemindert angelegt sind. Generell kann behauptet werden, dass zu große Klassen das Risiko für eine unzureichende Beherrschung der klassischen Kulturtechniken Lesen und Schreiben beeinflussen, da eine individuelle Förderung seitens der Lehrkörper nicht

gewährleistet werden kann. Schüler/innen, die sich in der Berufsübergangsphase befinden, kämpfen mit den schulischen Auseinandersetzungen und werden durch die Tatsache, ihre Zukunftsplanung nicht aus den Augen zu verlieren, zusätzlich einem Druck ausgesetzt. Mögliche vorhandene finanzielle Ressourcen der Familie, auch wenn unter den Elternteilen beispielsweise Akademiker/innen sind, ermöglichen dem Kind keine Besserstellung oder Nicht-Benachteiligung durch die Institution Schule (vgl. HaBil 2010: 37f.).

Typ 2: Lese-Rechtschreib-Schwächen bei Herkunftsvorteilen/Bildungsnähe: Institutionelle Bevorzugung

Die Eltern dieser Schüler/innen weisen einen guten finanziellen Rückhalt auf, sind Selbstständig oder gehen einer Beschäftigung im öffentlichen Dienst nach, sind bildungsnah und haben in ihrer Kindheit selbst eine gute Bildung erhalten. Kinder solcher Elternhäuser haben aufgrund der Stellung der Eltern mit keinen Benachteiligungen oder Konsequenzen in Form von Rückstellungen zu rechnen. Sicherlich sind Schwächen im Lesen und Schreiben bekannt, jedoch wird über diese hinweg gesehen. Früh diagnostizierte Kinder mit LRS (Lese-Rechtschreib-Schwäche) holen die Versäumnisse meist nicht auf, werden jedoch anhand ihrer Persönlichkeit und dem vorhandenen Lernpotenzial für einen Gymnasiumsbesuch als geeignet eingestuft. Die Bevorzugung durch die Institution macht sich durch eine gemilderte Benotung der gestellten Aufgaben bemerkbar, was Kindern ohne diagnostizierte LRS verwehrt bleibt. Eltern und Lehrkörper sind sich über den weiteren beruflichen Werdegang einig. Oft ist es üblich, Kindern mit der Hilfe von privilegierten Maßnahmen (Schulwechsel, Privatschule, etc.) und entsprechendem Nachhilfeunterricht das Erlangen der Hochschulreife, trotz des vorhandenen Defizites, zu ermöglichen (vgl. HaBil 2010: 39f.).

Im Vergleich zu Subtyp 1a (institutionelle Benachteiligung) kann Typ 2 sorgloser in seine berufliche Zukunft blicken, da die positive Verlauf der schulischen Laufbahn

nicht auf seinen/ihren eigenen Lorbeeren beruht sondern sich auf die elterliche Unterstützung und institutionelle Bevorzugung zurück führen lässt. Diese Bevorzugung aufgrund der Herkunft wird auch in der Berufswahl deutlich, da sich Schüler/innen aus Typ 2 auch Berufe mit hoch angesetzten schriftsprachlichen Anforderungen zutrauen, die vergleichsweise Typ 1(klassische bildungsferne Herkunft) und Subtyp 1a gar nicht erst in Erwägung ziehen würden. Generell wird versucht, die Auswirkungen durch die geringen Kenntnisse im Lesen und Schreiben zu mildern. Schwierigkeiten beim Erlernen werden mit Nachhilfe und dem damit verbundenen materiellen Reichtum kompensiert. Selbstverständlich umfasst dieser Typ ebenso Familien mit einem Migrationshintergrund, sofern diese ihr Bildungskapital richtig eingesetzt und folglich einem selbstbewussten Milieu angehören. Im Hintergrund steht stets die Förderung der Heranwachsenden, denn ist der Wille und die entsprechenden finanziellen Mitteln der Eltern zur Förderung vorhanden, wird höchstwahrscheinlich eine Übereinstimmung mit der Schule als erfolgreich angenommen. Linien um Typ 4 (kritische Lebensereignisse) können gezogen werden. Kinder, die der Zuordnung von Typ 2 entsprechen, erhalten jedoch anhand der vorhandenen Kapitalstärke ihrer Eltern bessere Möglichkeiten diese kritischen Ereignisse erfolgreich zu verarbeiten und zu bewältigen. Seitens der Schule als Institution wird ein besseres Verständnis für die Situation entgegen gebracht, was den meisten Personen in Typ 4 aufgrund der fehlenden Ressourcen verwehrt bleibt. Dies inkludiert ebenso Typ 1 und 1a, da auch hier eine erfolgreiche Bewältigungstherapie nur selten finanziert werden kann und ein institutionelles Verständnis in den meisten Fällen nicht vorhanden ist (vgl. HaBil 2010: 40f.).

Eingebettet durch die höchste Förderung der Eltern und dem Zusammenspiel von Elternhaus und Schule werden Heranwachsenden des Typ 2 bestmöglich gefördert und strategisch dem Ziel des Abiturs/der Matura hingeleitet. Die Schüler/innen ziehen ihren Vorteil durch eine geschützte Umgebung, in welcher sie aufwachsen, sowie aufgrund der vorhandenen Netzwerke und die Kapitalstärker der Eltern. Im Idealfall ist das Elternhaus an sich als komplett zu betrachten, alle leben unter einem

Dach. Die Familien genießen einen hohen gesellschaftlichen Status, gehören häufig der Oberschicht an und wollen durch eine erfolgreiche Absolvierung der Schullaufbahn ihrer Kinder den Stellenwert innerhalb der Gemeinschaft absichern. Sie stellen ihr Kapital zur Sicherung des Bildungserfolges zielgerecht zur Verfügung. Eine spätere Kompensation des Defizites wird in Form von Kursen in der Erwachsenenbildung angenommen, um die Schwächen im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen zu beseitigen. Generell wird häufig die Meinung vertreten, dass funktionale Analphabeten/innen in Gymnasien gar nicht existieren – die Realität sieht jedoch anders aus (vgl. HaBil 2010: 42f.). *„Dieser Typus macht im Zusammenhang die systematischen Herkunftseffekte deutlich, die im Analphabetismus-Diskurs unterbelichtet sind.“* (HaBil 2010: 44).

4.5.2 Geschlechterbezogene Einflussfaktoren

Die geschlechterbezogenen Einflussfaktoren werden innerhalb der Typologie im **Idealtyp 3: Geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse** zusammengefasst. Die Subtypen mit spezifischen Kategorisierungen und speziellen geschlechtsspezifischen Zuschreibungen werden gesondert bearbeitet und wie folgt unterteilt:

- **Subtyp 3a:** Frauen mit genderspezifisch bildungshemmenden Aspirationen der Eltern in Kontexten ökonomischer und kultureller Armut
- **Subtyp 3b:** Bildungsbenachteiligung von männlichen Jugendlichen
- **Subtyp 3c:** Junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen

Die Kategorie der geschlechtsspezifischen Bildungshemmnisse umfasst im Wesentlichen die Beeinflussung der Bildungschancen aufgrund der Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht. Die Subtypen, wie in der nachstehenden Abbildung veranschaulicht, dienen der genaueren Definition von Einflussfaktoren, die auf folgende Hauptmerkmale ausgelegt sind:

Abbildung 7: Gendereffekte - Unterschiede der einzelnen Subtypen

Subtyp	Bezeichnung	Hauptmerkmal	Zuschreibung, warum Bildung nicht zwingend notwendig erscheint
3a	Frauen mit geschlechts-spezifischen bildungs-hemmenden Aspirationen der Eltern	Ältere Frauen, vorrangig in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg. ‚katholisches Arbeiter-mädchen vom Lande‘	Rolle der Frau als Hausfrau
3b	Bildungsbenachteiligung von männlichen Jugendlichen	Männliche Schüler mit und ohne Migrations-hintergrund	Anpassungs- und Verhaltenserwartungen z.B. als Ernährer der Familie
3c	Junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen	Schülerinnen mit und ohne Migrations-hintergrund	Vorrangig Zuweisung überholter gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen

(Quelle: HaBil 2010: 44-90 – eigene Darstellung)

Idealtyp 3: Geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse

Dieser Idealtyp umfasst das weibliche wie das männliche Geschlecht, die durch die geschlechtliche Zugehörigkeit mit negativen Auswirkungen hinsichtlich ihrer Bildungschancen belastet sind, was infolge bestimmter Rollenvorstellungen und eingeschränkten Lebensbedingungen zusätzlich verstärkt wird. Betroffen davon sind mitunter Migrantinnen, die wegen ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht nicht oder unzureichend alphabetisiert wurden oder unter Umständen nur in der Muttersprache das Schreiben erlernt jedoch nicht sinnerfassend Lesen können. Vor allem für die Frauen am Land wurden hauswirtschaftliche Belangen als wichtig erachtet, angesichts der Tatsache, dass ein Beschäftigungsverhältnis für sie ohnehin nicht in Frage kommen würde. Unter diesen Vorurteilen leiden die heutigen Schülerinnen zwar nicht mehr so häufig, jedoch können veraltete Vorstellungen der Rollenbilder in den Köpfen der meist männlichen Lehrkräfte haften, wodurch

Benachteiligungen zu erkennen sind. Aktuelle Statistiken zeigen indes, dass Jungen in schulischen Belangen weit hinter den Mädchen zurück liegen, was mit einer Verfestigung der typischen männlichen Ernährerrolle gerechtfertigt wird. In diesem Zusammenhang gilt es früh einer bezahlten Tätigkeit nachzugehen und der schulischen Laufbahn wird eine geringere Bedeutung eingeräumt (vgl. HaBil 2010: 44).

Subtyp 3a: Frauen mit genderspezifisch bildungshemmenden Aspirationen der Eltern in Kontexten ökonomischer und kultureller Armut

In der Nachkriegszeit verfestigte sich die Rolle der Frau als Hausfrau. Es galt, ihren Mann zu versorgen, generell eine familiäre Fürsorge aufzubringen und sich um alle hauswirtschaftlichen Angelegenheiten zu kümmern. Der Bildung der Frau wurde in dieser Zeit keine bedeutsame Notwendigkeit zugeschrieben. Charakterisiert wurde dieser Typ als ‚katholisches Arbeitermädchen vom Lande‘, welches als die klassische bildungsbenachteiligte Person für diese Zeit anzunehmen ist. Da den Mädchen das zukünftige Leben durch eine Heirat vorbestimmt und die Gründung der eigenen Familie quasi in die Wiege gelegt wurde, waren Maßnahmen, die den Bildungserwerb begünstigen sollten, nicht vorgesehen und wurden als Geldverschwendung betrachtet (vgl. HaBil 2010: 45f.)

Eine Wende leitete der ‚Sputnik-Schock‘¹⁶ ein. Georg Picht diagnostizierte in diesem Zusammenhang im Jahr 1964 eine deutsche Bildungskatastrophe, die eine Bildungsreform mit sich brachte (vgl. Der Spiegel online, Internet). Mädchen, die davon profitiert hatten, werden den Jahrgängen ab 1960 zugeordnet. Aus der heutigen Sicht ist die klassische benachteiligte Figur der damaligen Zeit zwischen fünfzig und siebzig Jahren alt. Eine frühe Heirat sowie der frühzeitliche Abbruch der

¹⁶ Unter dem Sputnik-Schock wird in der Zeit des Kalten Krieges die Wahrnehmung des technologischen Vorsprunges der damaligen UdSSR gegenüber dem Westen verstanden, welcher zu einer Bildungsexpansion führte, da man auf einen Bildungsrückstand aufmerksam wurde. Ausgelöst wurde der Schock im Jahr 1957 durch die Entsendung des ersten Satelliten namens „Sputnik“ (= russisch für Gefährte) ins Weltall (vgl. Krauss 1996: Internet).

Elementarbildung durch die Eltern werden ebenso charakteristisch dieser Figur der bildungsbenachteiligten Frau zugeschrieben. Dem ‚katholischen Schulmädchen vom Lande‘ wird zudem der Faktor einer räumlichen Benachteiligung zugeordnet, die auch aktuell vorzufinden sind. Betroffen hiervon sind ländliche Abwanderungsgebiete, die aufgrund von fehlenden Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten entstanden sind (vgl. HaBil 2010: 46f.) – Stichwort Landflucht¹⁷.

Ähnlich sieht die Situation von Frauen mit einem Migrationshintergrund aus, die in ihrem Heimatland ebenso durch regionale oder soziale Benachteiligungen eine unzureichende Schulbildung erhalten haben. In diesem Zusammenhang spielt auch der Faktor, dass Eltern die männlichen Mitglieder der Familie hinsichtlich der schulischen Bildung bevorzugt behandeln. Als Ziel für die Mädchen erscheint es wichtiger, einen geeigneten Ehemann zu finden und eine Familie zu gründen – Investitionen in die Bildung der Mädchen war finanziell oft nicht möglich. Es kann sein, dass genau unter diesen beschriebenen Migrantinnen totale bzw. primäre Analphabetinnen zu finden sind, obwohl auch erhoben wurde, dass einige Mädchen in Arabisch alphabetisiert wurden, nicht um ihnen Bildung zu ermöglichen, sondern um die heiligen Schriften des Korans lesen zu können. Ob diese Frauen dann letztendlich einen Deutschkurs besuchen dürfen oder nicht liegt im Allgemeinen im Ermessen und im Wohlwollen des Ehemannes (vgl. HaBil 2010: 47f.).

Der Unterschied zu Subtyp 3c (junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen) begründet sich im Alter. Die Mädchen der aktuellen Generation finden durch den Wandel der Jahre verbesserte schulische Möglichkeiten und einen höheren Stellenwert für Bildung im Leben einer Frau vor. Der beschriebene Subtyp 3a zielt konkret auf historische und soziale Benachteiligungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von funktionalem Analphabetismus ab. Dies kann beispielsweise Mädchen, die dem Idealtyp 7 (Highly Skilled Migrant) zugeordnet werden, mitunter nicht betreffen, da angesichts der Tatsache, dass diese Familien

¹⁷ Die Definition laut Der Duden online besagt, dass es sich hierbei um die „*Abwanderung eines großen Teils der Landbevölkerung, besonders bäuerlicher Herkunft, aus den ländlichen Gebieten in die Städte wegen der meist besseren Arbeits- und Lebensbedingungen*“ handelt. (Internet)

über Kapitalstärke verfügen und Bildungsnähe aufweisen, ebenso den weiblichen Heranwachsenden schulische Bildung ermöglicht wurde. (vgl. HaBil 2010: 49).

Wie bereits erwähnt, wurde Analphabetismus im deutschsprachigen Raum lange Zeit als nicht existent eingestuft. Das hatte zur Folge, dass sich die Frauen von Subtyp 3a keine Hilfe bei der Bewältigung ihres Problems suchen konnten, da kein entsprechendes Angebot zur Verfügung gestellt wurde. Besserung trat erst in den 1980er Jahren ein, sofern sie die Angebote auch in Anspruch nehmen wollten. Grundsätzlich war der Alltag der Frauen von Eintönigkeit und Familientätigkeiten geprägt, in welchem wenig Spielraum für eigene Vorstellungen und individuelle Selbstverwirklichung übrig blieb. Symbolisch wird die Figur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg zugeordnet (vgl. HaBil 2010: 52f.).

Subtyp 3b: Bildungsbenachteiligung von männlichen Jugendlichen

Paradoxe Weise sind Männer nach wie vor häufiger in Management- und Führungspositionen zu finden als Frauen, obwohl bekannt wurde, dass männliche Jugendliche häufiger Schwierigkeiten im Kontext ihrer schulischen Leistungserbringung aufweisen als vergleichsweise ihre Mitschülerinnen. Zurückzuführen ist dies auf eine Vielzahl von Einflussfaktoren. Eine Rolle spielen die bildungsnähe oder -ferne des Elternhauses, die Zuschreibung des Jungen der Ernährerrolle, migrationsbedingte sowie institutionelle Benachteiligungen. Was bei der Charakterisierung dieses Subtyps keineswegs außer Acht gelassen werden darf ist der Einflussfaktor der Peer-Group. Jungen müssen in dieser Hinsicht mit zweierlei Anerkennungen kämpfen: gelten sie in der Schule als aufmerksam und als gute Schüler, wird dies innerhalb des Freundeskreises in zahlreichen Fällen als ‚zu weich‘ oder auch als ‚zu weiblich‘ wahrgenommen. Werden die Schüler während dem Unterricht aufmüpfig und mutieren beispielsweise zum Klassenclown, haben sie mit Sanktionen in Form von schlechten Noten seitens der Lehrer zu rechnen – werden

jedoch im Gegenzug von ihren Freunden als ‚cool‘ und ‚lässig‘ wahrgenommen. Der Einfluss der Peer-Group führt in diesem Beispiel zu einer Bildungsbarriere, denn die Jugendlichen wollen eher den Vorstellungen ihres Freundeskreises entsprechen und nicht denen ihrer Lehrer/innen (vgl. HaBil 2010: 55 ff.).

Subtyp 3b betrachtet die Bildungsbenachteiligung des männlichen Geschlechtes und unterscheidet sich ergo mit diesem Hauptmerkmal von den restlichen charakterisierten Typen der Gruppe 3. Oft werden ein Migrationshintergrund und die Bildungsferne der Eltern zusammen wahrgenommen. Besteht Bildungsnähe, so ergeben sich unter der Einbeziehung des Migrationskontextes Gleichheiten zu Subtyp 5a (in Deutschland vernichtetes Kulturkapital) – es kann also keineswegs der schulische Erfolg oder Misserfolg rein anhand von Herkunftseffekten generiert werden. Das komplexe Gefüge von Anpassungs- und Verhaltenserwartungen, mitunter nicht selten betreffend der vorhergesehenen zukünftigen Tätigkeit im Arbeiterbereich, tragen ihren Teil zu einer misslungenen Schullaufbahn und dem geringen Erwerb von Schriftsprachkompetenzen bei. Misserfolge und abwertende Haltungen können zusätzlich zu kritischen Lebensereignissen (Idealtyp 4) führen, die es für die Heranwachsenden positiv zu bewältigen gilt (vgl. HaBil 2010: 58).

Subtyp 3c: Junge Frauen mit bildungshemmenden Sozialisationserfahrungen

Generell kann bestätigt werden, dass Mädchen die eindeutigen Gewinner der Bildungsexpansion sind. Durch die Öffnung und die verbesserten Zugangsmöglichkeiten diverser Schultypen wurden geschlechtsspezifische Barrieren in dieser Hinsicht beseitigt. Heutzutage gelten Jungen mit einem Migrationshintergrund als die generierte benachteiligte Gruppe in schulischen Belangen, was zuvor beispielsweise dem Subtyp 1a (Arbeitermädchen vom Lande) zu Teil wurde. Über Generationen hinweg ebnete sich der Weg für das weibliche Geschlecht betreffend einer Gleichheit im Bildungssystem. Laut aktuellen Angaben hat die Anzahl der weiblichen Jugendlichen mit Matura/Abitur die männliche Anzahl überschritten,

im Gegenzug sind Burschen zahlenmäßig häufiger mit einem Förder- bzw. Sonderschulbesuch konfrontiert. Im schulischen Kontext sind Bildungsbenachteiligungen für Mädchen und junge Frauen, die unter anderem eine Entwicklung des funktionalen Analphabetismus begünstigen können, nicht als mehr überrepräsentiert anzusehen. Schulische Benachteiligungen mit dem Fokus auf das weibliche Geschlecht können zwar noch vorhanden sein, werden aber eher der älteren Generation von männlichen Lehrern zugeschrieben, die den Mädchen bis dato kein Recht auf Bildung zugestehen wollen. Signifikante Ungleichheiten sind nach wie vor nur in den Management- und Führungspositionen zu verzeichnen, in welchen männliche Führungskräfte stärker vertreten sind als Frauen. Der Übergang von der Schule in eine höher angesehene Erwerbstätigkeit kann sich für Frauen, aufgrund der Bevorzugung männlicher Bewerber in karriereversprechenden Positionen, schwieriger gestalten. Somit entsteht der Grundgedanke, dass eine Benachteiligung des weiblichen Geschlechtes, manifestiert durch die typischen geschlechtlichen Rollenverteilungen, vorwiegend nur mehr außerhalb der Institution Schule zu finden sei (vgl. HaBil 2010: 62f.).

Der Umstand der beschriebenen Möglichkeiten bedeutet jedoch keineswegs eine geringe Wahrscheinlichkeit für Mädchen, die in unteren Schulformen gebildet werden, nicht vom Phänomen des funktionalen Analphabetismus betroffen zu sein. Besonders der Anteil von Schülerinnen mit einem Migrationshintergrund ist im zugeschriebenen Risikobereich der Hauptschulen hoch. Festzuhalten ist zudem, dass Schüler mit einem Migrationshintergrund hingegen geringere qualifizierte Schulabschlüsse erreichen als ihre Mitschülerinnen (vgl. HaBil 2010: 64). *„So erscheint die statistische Benachteiligung von Mädchen, insgesamt nicht als Benachteiligung qua Geschlecht, sondern als Benachteiligung qua sozialer Herkunft und Migrationshintergrund.“* (Geißler 2006; zit. nach HaBil 2010: 64)

Oberflächlich betrachtet sind primär keine eindeutigen Benachteiligungen aufgrund der weiblichen Geschlechterzugehörigkeit sichtbar. Dennoch können soziale sowie regionale Aspekte der Herkunft entscheidend für eine chancengleiche Bildung sein.

Ausschlaggebend für eine faire Behandlung sind vorrangig die Einstellungen der vorzugsweise männlichen Lehrer, die oft noch die überholten geschlechtlichen Rollenverteilungen verinnerlicht haben und speziell dem weiblichen Geschlecht in diesem Zusammenhang oft keine Bildung zugestehen wollen. Die Ergebnisse der Befragungen haben gezeigt, dass veraltete geschlechterbezogene Einstellungen nach wie vor als ‚normal‘ anzunehmen sind und von den Schülerinnen auch als Benachteiligungen wahrgenommen werden (vgl. HaBil 2010: 64ff.).

Innerhalb der Typisierungen von Gendereffekten bezieht sich Subtyp 3c auf Mädchen, nicht wie in Typ 3a auf die ältere Generation von Frauen und auch nicht wie in Typ 3b, der lediglich das männliche Geschlecht betrachtet (vgl. HaBil 2010: 66). *„Das Alleinstellungsmerkmal des Subtypus 3c ist also, für aktuell schulisch wirksame Bildungsrisiken zu sensibilisieren, die mit anderen Faktoren zusammen wirken, aber speziell an der Geschlechterdifferenz ansetzen und Mädchen betreffen.“* (HaBil 2010: 67). Subtyp 3c birgt auch Gemeinsamkeiten mit Typ 4, in welchem es kritische Lebensereignisse zu bewältigen gilt, und Typ 1, dem eine klassische bildungsferne Herkunft als Hauptmerkmal zugeschrieben wird, mit sich. Die dem Typ 2 zugeordneten Mädchen sind aufgrund ihrer privilegierten Herkunft und institutioneller Bevorzugung weniger von Selbsteliminierungen und frühzeitlichen Heiraten betroffen (vgl. HaBil 2010: 68). *„Bildungsfernen Mädchen, welche nicht über Ressourcen und Strategien zum Widerstand gegen die Lehrer vermittelten [...] geschlechtsbezogenen Ungleichheitszumutungen verfügen, können biographische Bewältigungsformen ausbilden, die einer Selbsteliminierung aus dem Bildungssystem gleichkommen.“* (HaBil 2010: 65)

Eine stark ausgeprägte Familienorientierung tritt in den Mittelpunkt der jungen Frauen mit bildungshemmenden Sozialisations-erfahrungen und sie sie vorrangig bemüht, einen passenden Partner zu finden anstatt sich mit Bildung und ihrer weiteren beruflichen Laufbahn auseinander zu setzen. In weiterer Folge werden Alphabetisierungs- oder Deutschkurse vermindert aufgesucht, da sich die Rolle auf

den hauswirtschaftlichen Bereich beschränkt und auch ihre ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt (vgl. HaBil 2010: 66).

Generell überholen die Mädchen ihre männlichen Kollegen in schulischen Belangen. Statistisch bessere Chancen werden Mädchen aus der mittleren Sozialschicht zugesprochen, indessen gehören die weiblichen Heranwachsenden aus der Unterschicht der Risikogruppe der funktionalen Analphabetinnen an. (vgl. HaBil 2010: 71f.).

4.5.3 Kritische Lebensereignisse als Auslöser

Idealtyp 4: Kritische Lebensereignisse, Traumata und Exklusionserfahrungen

Dieser Idealtyp umfasst im Wesentlichen jene Einflüsse, die hervorgerufen durch kritische Lebensereignisse, eine Aneignung von schriftsprachlichen Kompetenzen maßgeblich behindern können. Eine abgebildete Darstellung dieses Idealtypus wurde aufgrund der nachstehenden Beschreibung und der Tatsache, dass es sich nur um einen Typ handelt, der diese Kategorisierung betrifft, als nicht notwendig erachtet.

Diverse Studien verzeichnen einen Einfluss von kritischen Lebensereignissen als Gemeinsamkeit dafür, was besonders auf Risiken in der Entstehung von negativen Schulleistungen und dementsprechenden schriftsprachlichen Defiziten schließen lässt. Die dadurch entstehenden Situationen sind ungewohnt und können sich bei einer erfolgreichen Meisterung positiv auf die heranwachsenden Persönlichkeiten auswirken oder negative Tendenzen annehmen, was wiederum von den persönlichen Bewältigungsstrategien und ebenso von der subjektiven Wahrnehmung der betroffenen Person abhängig ist. Kritische Lebensereignisse können unter anderem schockierende Erlebnisse, diverse Belastungen, Erfahrungen und Beeinträchtigungen sein. (vgl. HaBil 2010: 72f.). *„Probleme oder Verluste [...] werden als Herausforderung wahrgenommen“*, entscheidend für eine positive Bewältigung ist *„letztendlich das Person-Umwelt-Passungsverhältnis“*. (HaBil 2010: 73) Dieser Idealtyp umfasst im

Wesentlichen Rückstände in der Entwicklung und im Lernverhalten der Schüler/innen, die belastende Nachteile in schulbiographischer Sicht mit sich bringen können. Werden anhand von kritischen Lebensereignissen Schwierigkeiten im Lernprozess ausgelöst, erfordert diese Bewältigung im besten Fall eine angemessene Förderung und Zeit, das Erlebte zu verarbeiten. Hinzu kommen der Notendruck seitens der Schule und oftmals eine inakzeptable Reaktion des Lehrpersonals auf die aktuelle Situation. Ereignisse, die das Leben von Schüler/innen kritisch beeinflussen können, sind beispielsweise Gewalt, körperliche sowie seelische Misshandlungen, fehlende Aufmerksamkeit oder ebenso eine herabsetzende Haltung der Lehrer/innen. Die daraus resultierenden psychischen Störungen begünstigen keineswegs den Lernerfolg, sie erschweren hingegen maßgeblich eine Aneignung der Schrift. Belegt ist, dass die erfolgreiche Bewältigung psychischer Krankheiten von finanziellen Ressourcen der Familie abhängig ist. Sind diese nicht vorhanden, häufen sich die Mehrbelastungen, welche keineswegs leicht zu bewältigen sind. Kritische Lebensereignisse können ebenso eine Kettenreaktion auslösen, in dem sie sich gegenseitig anhäufen und die Situation dadurch maßgeblich verstärken. Die Folgen in solchen Fällen wären Rückzug, die Entstehung einer sozialen Scham oder auffälliges Verhalten in der Schule (vgl. HaBil 2010: 73f.).

Im Folgenden möchte ich auf die verschiedensten Ereignisse, die sich kritisch auf das Leben Schüler/innen auswirken können, eingehen.

Schulische Benachteiligung

Diskriminierungen innerhalb der Institution Schule können aus verschiedensten Gründen einer negativen Beeinflussung der Lebensereignisse zugeordnet werden. Anpassungsleistungen im Zusammenhang mit Übergängen in die Sekundarstufe sind vorhersehbar und eine Vorbereitung auf diese Phase ist annehmbar. Nichts desto trotz werden in diesem Zeitraum die Lebensumstände der Schüler/innen neu gestaltet. Es besteht die Gefahr, den neuen Anforderungen nicht gerecht zu werden

und ebenso kann ein Anerkennungsverlust durch einen möglichen Schulwechsel entstehen. Ein solcher Wechsel birgt die Gefahr, dass Mobbing durch die neuen Mitschüler/innen ausgeübt wird und im Gegenzug die Lehrkörper den/die Schüler/in an sich als Problemfall wahrnehmen und einstufen. Eine institutionelle schulische Diskriminierung entsteht, wenn die Zukunftschancen der Schüler/innen durch eine möglicher Weise getätigte Empfehlung zu einer Förderschule ausgesprochen wird, da folglich eine Teilhabe an einer höheren schulischen/beruflichen Ausbildung automatisch abgesprochen wird. Dies beeinflusst nicht nur die Krisenbildung sondern beeinträchtigt nachhaltig die berufliche Zukunft der Schüler/innen (vgl. HaBil 2010: 74).

Scheidung oder Trennung der Eltern

Tritt der Fall einer Trennung oder Scheidung der Eltern ein, zeigt sich deutlich, dass Kinder von finanziell besser gestellten Familien eher zu einer erfolgreichen Bewältigung dieses Lebensereignisses neigen, was häufig auch zu keiner Rückstufung in der Schule führt. Die Eltern sind in solchen Situationen angehalten, sich neue Alltäglichkeiten zu konstruieren und eine ausgeglichene Balance hinsichtlich neuer Regeln zu entwickeln. Entsprechend ist für eine Einbindung der Kinder in Entscheidungen, die sensible Vorbereitung auf den Trennungsentschluss sowie eine fördernde Entwicklung zu neuen Partnern der Eltern bzw. Anpassung an die neue Lebenslage, Sorge zu tragen. Das erhöhte Risiko an Anpassungsproblemen zu leiden, welches Trennungs- oder Scheidungskindern eine Zeit lang zugeschrieben wurde, wird nunmehr der Qualität und der Dauer einer Ehe/Partnerschaft zugeschrieben (vgl. HaBil 2010: 74f.). Dennoch ist *„eine Trennung [...] zumindest potenziell Anlass für neue Konfliktlinien, Loyalitäten und Parteinahmen. [...] Trennungen sind an sich ein Risikofaktor hinsichtlich der ökonomischen Situation, der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und auch der sozialen Beziehungen.“* (HaBil 2010: 75) Das Konfliktniveau orientiert sich an den Ressourcen, die einen sozialen Abstieg begünstigen, aber

ebenso einen sozialen Aufstieg mit sich bringen können. Als Folgen für eine unzureichende Verarbeitung werden bei Scheidungskindern unter anderem psychische Probleme, eine fehlende soziale Integration, eine gestörte Elternbeziehung sowie zu einem späteren Zeitpunkt Probleme hinsichtlich der eigenen Partnerschaft beobachtet. Kinder sind durch die gesellschaftliche Anerkennung von Trennungen und Scheidungen nicht mehr einem stigmatisierenden gesellschaftlichen Druck ausgesetzt. Naheliegender ist, dass im schulischen Kontext die Leistungen nachlassen. Die Motivation für schulische Arbeiten verringert sich häufig, da die Kinder mit erschwerten Bedingungen ihren Alltag gestalten müssen. Eine Leistungsminderung und schlechtere Noten sind häufig das Resultat von Schüler/innen in solchen einschneidenden und prägenden Lebenslagen (vgl. HaBil 2010: 75f.).

Krankheiten und psychische Störungen

In Deutschland sind jährlich drei Millionen Kinder von psychischen Erkrankungen betroffen. Auffällig ist, dass Kinder von Familien mit einem geringen sozialen Status und Einkommen häufiger hiervon betroffen sind. Begründet wird dies durch das Fehlen finanzieller Möglichkeiten, die zu einer erfolgreichen Bewältigung in Form von beispielsweise einer (kostenpflichtigen) Therapie als notwendig erachtet werden. Psychische Erkrankungen und andere Krankheiten können kritische Lebensereignisse auslösen. Der Familienalltag folgt nicht mehr dem eigentlichen Rhythmus und zusätzlich wird dadurch die Entwicklung der Heranwachsenden gestört. Leiden Eltern an psychischen Erkrankungen, entstehen bei Kindern oft Selbstzweifel, ausgelöst durch die Stimmungsschwankungen des Elternteils. Unter solchen Umständen beginnen Kinder ihre eigenen Bedürfnisse zurückzusetzen, obwohl eine fürsorgliche Zuwendung seitens der Erwachsenen in diesem Stadium absolut notwendig wäre. Die Rollen innerhalb der Familie verteilen sich neu, denn häufig übernehmen die Kinder Arbeiten im Haushalt und versuchen zudem dem Erwartungsdruck und den neuen

Verantwortungen gerecht zu werden. Folglich wird den Schularbeiten weniger Bedeutung eingeräumt, da sich die Konzentration speziell auf die Eigenverantwortung bzw. auf jene der Eltern und Geschwister richtet. Eine Beeinträchtigung der Lernfähigkeit sowie Denkstörungen sind nicht selten in solchen Fällen beobachtbar. Die Lernkarrieren der Kinder können jedoch auch aufgrund von eigenen Erkrankungen massiv geschädigt werden. Längere Ausfallzeiten tragen dazu bei, dass die ‚normale‘ schulische Laufbahn unterbrochen wird und gegebenenfalls der/die Schüler/in mit einer Rückstufung oder anderen Sanktionen seitens der Schule zu rechnen hat. Kinder, die an angeborenen Krankheiten leiden, sind zudem mit der Situation des ‚anders seins‘ konfrontiert und können diese wenig reflektieren und oft auch nicht verstehen. Die an sie herangetragenen Erwartungen sind mit jenen der ‚normalen‘ Schüler/innen gleichzusetzen, können meist jedoch nicht erfüllt werden. Es entsteht dadurch die Gefahr, dass Eltern ihre Kinder in diesem Zusammenhang durch Bestrafungen, für die nicht oder die ungenügenden erbrachten Leistungen, zusätzlich entmutigen (vgl. HaBil 2010: 76).

Diverse Misshandlungsformen durch Erwachsene/Eltern

Körperliche und seelische Misshandlungen sowie Vernachlässigung und sexueller Missbrauch sind nur einige Beispiele für traumatische Erfahrungen, ausgeübt durch erwachsene Personen. Oftmals treten die unterschiedlichen Formen von Gewalt kombiniert auf. Über die Jahre hinweg wurde der Trend sichtbar, dass Kinder weniger von ihren eigenen Eltern geschlagen werden. Hingegen dominieren Nicht-Reden oder Anbrüllen als alternative Gewaltformen im häuslichen Umfeld. Bildungsrückstände und Leistungseinbrüche zählen zu den Folgemöglichkeiten, was wiederum mit schulischen Sanktionen einhergehen kann. Die psychischen Schäden durch Kindesmisshandlungen sind oft nicht transparent, sie werden unterschätzt. Daraus resultierende Entwicklungsschäden der Kinder hängen maßgeblich vom familiären Verhältnis und den sozialen Ressourcen ab, die Lernschwierigkeiten ebenso

verhindern können. Eine Verarbeitung des Erlebten wird durch eine Unterstützung der Eltern/Familie in diesem Zusammenhang als positive Bewältigungsaussicht angesehen (vgl. HaBil 2010: 77).

Wurden Kinder sexuell missbraucht, werden die Folgen nicht immer deutlich sichtbar. Anzeichen hierfür sind zum Beispiel Vertrauensverluste. Betroffene isolieren sich häufig, es entsteht Scham gepaart mit Angst und Schuld und mitunter zweifeln sie in ihrer eigenen Wahrnehmung. Es manifestieren sich psychischen Erkrankungen sowie möglicherweise psychosomatische Beschwerden, deren Dauer das ganze Leben anhalten kann (vgl. HaBil 2010: 77). *„Als primäre Traumatisierungsfaktoren gelten das Erlebnis, dass eine vertraute Beziehung zu einem Erwachsenen (dem Täter) von diesem ausgenutzt wird, die Zwang- und Gewaltanwendung, sowie massive sexuelle Übergriffe. Als sekundärer Traumatisierungsfaktor gilt die Reaktion der Eltern, die mitunter durch Ablehnung und Bestrafung anstelle von Einfühlung gekennzeichnet ist.“* (HaBil 2010: 77).

Das strukturelle Problem der Vernachlässigung wird laut zahlenmäßigen Annahmen für die 1990er Jahre in Deutschland im Bereich zwischen 50.000 und 5.000.000 geschätzt. Die davon betroffenen Familien sind mit über 90 Prozent von vererbter Armut betroffen. Zudem begünstigen Krankheiten oder Unfälle eine Deklassierung dieser Familien (vgl. HaBil 2010: 77). *„Kinder alleinstehender, abhängiger, depressiver oder psychisch kranker Eltern unterliegen einem erhöhten Risiko für psychische Vernachlässigung.“* (HaBil 2010:77) Eine solche Vernachlässigung führt zu einer brüchigen Beziehung der Kinder zu Erwachsenen/ihren Eltern, da eine Unzuverlässigkeit dominiert und die Entwicklung einer vertrauenswürdigen Bindung erst gar ermöglicht wird. In zahlreichen Fällen entstehen bei Kindern Angstgefühle, wenn ihre Eltern anwesend sind. Misshandlungen durch Eltern werden selten bis kaum zur Anzeige gebracht, da die Kinder das Erlebte verdrängen und auch verschweigen. Insbesondere junge Kinder verhalten sich verschwiegen, um die gegebene Schweigeverpflichtung dem/der Täter/in gegenüber gerecht zu werden. Nahezu selbsterklärend ist, dass jegliche Formen der Gewaltausübung an

Heranwachsenden die schulische Laufbahn und das Erlernen der Schrift erschweren. (vgl. HaBil 2010: 77ff.).

Aus institutioneller Sicht ergeben sich Probleme in der Urteilsfähigkeit und Zuständigkeit. Lehrkräfte sind in den seltensten Fällen ausgebildet, um Kinder mit Gewalterfahrungen optimal unterstützen zu können. Es wird generell nicht zu den Kernaufgaben von Lehrkörpern gezählt. Zusätzlich ist eine Thematisierung solcher gewalttätigen Erfahrungen eine heikle Angelegenheit. Oftmals sind Lehrer/innen nicht in der Lage, das Verhalten des/der Schüler/in richtig einzuordnen. Treten Lernschwierigkeiten auf, so wird dies häufig mit Faulheit assoziiert, was das Selbstwertgefühl der Kinder noch weiter schrumpfen lässt. Für die Kinder erschließt sich nun auch in der Schule der Kreislauf im Sinne von keiner Unterstützung seitens der Lehrkräfte. Die Präventionsarbeit innerhalb der Institution Schule weist diesbezüglich noch Schwächen und Rückstände auf. Einerseits wäre es ratsam, die bekannt gewordenen Missbrauchserfahrungen einzubeziehen, andererseits entsteht dadurch eine Überforderung im Umgang damit. Erwachsene bestimmen die inhaltliche Thematisierung solcher Präventionsmaßnahmen, die sich an deren Vorstellungen und nicht an den Erfahrungen der Kinder anlehnen und selten die eigentlichen Tabu-Themen brechen. Somit vermittelt es den Anschein, dass misshandelte Kinder wiederum auf kein Verständnis und eine Fremdbestimmung treffen (vgl. HaBil 2010: 79f.). Ein klassisches Präventionsdilemma, dass *„diejenigen Kinder, die eine Stärkung am meisten nötig haben, in diesem Fall diejenigen, die schon durch Missbrauchserfahrungen belastet sind, [...] am wenigstens adäquat auf mögliche kommende Gefahren vorbereitet [werden].“* (HaBil 2010: 80)

Peer-Gewalt

Im Zusammenhang mit Gewaltanwendungen und -erfahrungen unter Gleichaltrigen ist eine Differenzierung zwischen psychischer und physischer Gewalt zwingend notwendig. Zu den Formen von psychischer Gewalt zählen verbale und non-verbale

Übergriffe. Verbale Gewalt, um beispielsweise Gerüchte zu verbreiten, wird heutzutage vermehrt mit medialer Unterstützung (Social Media Portale wie Facebook, Twitter, etc.) verübt. Schulformübergreifend betrachtet, ist verbale Gewalt die am meisten festzustellende Form. Im Gegenzug kann körperliche Gewalt bestimmten Schultypen zugeordnet werden. Am häufigsten ist diese in Förder-/Sonderschulen und Hauptschulen anzutreffen. Zwar kann von einem gewalttätigen Verhalten nicht sofort ein Missbrauchsfall angenommen werden, jedoch sind Täter/innen oft selbst Opfer von Gewalt. Sind einzelne Schüler/innen von verbalen Bedrohungen betroffen, sprechen die Experten/innen von Bullying¹⁸, was der schulspezifische Begriff für Mobbing ist. Die Aus- und Nachwirkungen von Bullying werden unterschätzt. Diese Form kann in der Schule wie auch am Schulweg oder in freizeitlichen Aktivitäten vorkommen. Die Opfer werden systematisch, durch soziale Ausgrenzung und Rufschädigung, von der Gemeinschaft und den daran anknüpfenden Aktivitäten ausgeschlossen. Angenommen wird, dass ungefähr ein Zehntel aller Schüler/innen hiermit bereits Erfahrungen gemacht haben und davon betroffen waren. Als Folgen werden Ängste, auffälliges Verhalten und das Sinken der Leistungserbringung, kombiniert mit häufigen Fehlzeiten, beobachtet. In einigen Fällen, die extreme Auswirkungen annehmen, sind zusätzlich Selbstmordversuche bekannt. Um die bestehende Situation nicht zu verschlimmern, schweigen Betroffene. Die Angst, dass durch das Eingreifen von Lehrern oder Eltern die Lage nur verschlimmert wird, überwiegt. (vgl. HaBil 2010: 80f.).

Lehrer-Gewalt

Inkompetenz in Kombination mit Überforderung bewirkt bei manchen Lehrkräften eine Machtausübung, die sich in Ausgrenzung, Bloßstellung und psychischer

¹⁸ Es handelt sich hierbei um „*absichtliches, systematisches, über langer Zeit andauerndes ‚Fertigmachen‘ durch einen oder mehrere Täter, das vom Opfer selbst nicht beendet werden kann. Dazu gehören körperliche [...], verbale [...] und psychologische Attacken.*“ (HaBil 2010: 80)

Druckausübung bemerkbar machen kann. Seit 1992¹⁹ ist es an Schulen verboten, Kinder und Jugendliche zu züchtigen. Öffentlich wird Lehrer-Gewalt nicht gerne thematisiert und gilt als Tabu-Thema (vgl. HaBil 2010: 82).

Formen von Lehrer-Gewalt können in folgender Ausprägung vorkommen:

- Seelische Gewalt entsteht durch Ablehnungen, Demütigungen oder Ignoranz. Die Schüler/innen werden isoliert, oftmals nach Laune der Lehrer/innen behandelt und es entsteht häufig der Eindruck einer Abhängigkeit gegenüber den Lehrkräften.
- Körperliche Gewalt äußert sich beispielsweise durch schubsende Handlungen. Schlimmere Formen wie Boxen, Tritte oder sexuelle Übergriffe zählen ebenso zu dieser Kategorie.
- Vernachlässigung betrifft unter anderem das Untergraben von Respekt, eine nicht fördernde Einstellung gegenüber dem/der Schüler/in und die nicht ausreichende bis gar keine Würdigung der erbrachten Leistungen (vgl. HaBil 2010: 82).

Die Auswirkungen solcher Handlungen seitens der Lehrkräfte erscheinen logisch. Die Schüler/innen werden durch die Bloßstellung vor der ganzen Klasse eingeschüchtert und in ihrer Schulkarriere behindert. Nervenzusammenbrüche, Bauch- und Kopfschmerzen, Niedergeschlagenheit oder auftretende Schlafstörungen sind in diesem Zusammenhang häufig zu beobachten. Dass hieraus eine lernhemmende Situation entsteht, gekoppelt mit einer reduzierten Leistungserbringung, ist annehmbar. Häufig hilft ein Schulwechsel, um bei den Schüler/innen erneut eine motivierende Lerneinstellung und Erfolgsaussichten hervorzurufen (vgl. HaBil 2010: 82f.).

¹⁹ UN-Kinderrechtsresolution und anschließend im Jahr 2000 die Verankerung im Bundesgesetzbuch des Rechtes auf gewaltfreie Erziehung (Deutschland). (vgl. HaBil 2010: 81f.).

Kritische Lebensereignisse erschweren generell die Situation aller anderen angeführten Typen. Im Bereich der Analphabetismusforschung zählen diese zu einem ausgeprägten Forschungs- und Themenschwerpunkt (vgl. HaBil 2010: 83). Kritische Lebensereignisse *„konzeptionell gleichberechtigt mit Herkunfts- und Migrationseffekten zu analysieren, bringt eine eigene Perspektive, einen Gewinn an Interdisziplinarität und einen Sprung hinsichtlich des Erklärungspotenzials für Bildungsarmut.“* (HaBil 2010: 83) Die Ergebnisse betreffend der Erfahrungen mit kritischen Lebensereignissen, Traumata und Exklusionserfahrungen sind *„weder mit funktionalem Analphabetismus, noch mit sozialschwachen Elternmilieus erklärbar [...], sondern sie sind eine eigenes komplexes Feld biographischer Risiken und Belastungen.“* (HaBil 2010: 83)

Idealtyp 2 (herkunftsbedingte Vorteile) scheint bei der Bewältigung von auftretenden Problemen, die das Leben und die eigene Situation beeinflussen, bessere Chancen aufgrund von vorhandenen finanziellen Ressourcen zu haben. Hingegen wird dem Idealtyp 1 (bildungsferner Familienhintergrund) eine erschwerte Bewältigung, resultierend aus den nicht vorhandenen Möglichkeiten, zugeschrieben. Menschen mit einem Migrationshintergrund oder Zuwanderer haben hinsichtlich ihrer belasteten Vorgeschichten zahlreiche kritische Lebensereignisse zu verarbeiten. Flucht aus dem eigenen Land, Folter, Diskriminierung, aber ebenso die Aberkennung eines Aufenthaltstitels zählen hierzu. Idealtyp 7 (Highly Skilled Migrant) gilt wegen der zugeschriebenen gesellschaftlichen Anerkennung und besseren Ausbildung als weniger gefährdet beziehungsweise kann im Fall, dass kritische Lebensereignisse auftreten, Maßnahmen zur erfolgreichen Bewältigung mobilisieren. Geschlechtsspezifische Beobachtungen innerhalb von Typ 4 zeigen, dass Jungen häufiger zur Gewaltbereitschaft tendieren als beispielsweise Mädchen. Das kann einerseits mit einem nicht liebevollen Umgang im Elternhaus und andererseits durch Gewalt im häuslichen Umfeld oder in den Peer-Groups begründet werden. Mädchen werden statistisch öfter in die Opferrolle gedrängt, was jedoch die Übernahme einer Täterinnen-Rolle nicht ausschließt (vgl. HaBil 2010: 83f.).

Bildungsaspirationen werden durch kritische Lebensereignisse gehemmt. Die Aufmerksamkeit, die eigentlich der schulischen Leistungserbringung gelten sollte, wird zum Beispiel auf die Übernahme von Rollen innerhalb der Familie gelegt oder es dominieren Angstgefühle. Eine Skizzierung der Lebensführung von Betroffenen kann nicht einheitlich erfolgen. Scham und Zurückgezogenheit fungieren als Anzeichen, sind aber nicht immer eindeutig erkennbar und werden häufig nicht als solche wahrgenommen (vgl. HaBil 2010: 85f.).

4.5.4 Migrationsbedingte und native bedingte Einflüsse

Inwiefern migrationsbedingte Faktoren die Aneignung der deutschen Schriftsprache beeinflussen, wird im **Idealtypus 5: Einwanderer mit eingeschränktem Zugange zu deutschen Institutionen und mit wenig Bildungsteilhabe** zusammengefasst. Dieser Kategorisierung liegen zudem Subtypen zu Grunde, um die genauen Umstände genauer beleuchten zu können. Unterschieden werden diese in:

- **5a:** Im Herkunftsland erworbenes, durch Migration vernichtetes Kulturkapital
- **5b:** Biographisch erworbener Rückstand im Schriftdeutsch – der klassische Gastarbeiter
- **5c:** Illegale Einwanderer und kettengeduldete Migranten/innen

Native bedingte Einflüsse, die das Erlernen der muttersprachlichen Schriftsprache schwer bis gar nicht ermöglichten, werden im **Idealtyp 6: Bildungsferne durch institutionellen Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland** erläutert.

Einen eigenen Typus stellen sogenannte **Highly Skilled Migranten/innen ohne Alphabetisierungsbedarf** dar. Dieser **Idealtyp 7** verfügt ebenso wenig über schriftsprachliche Deutschkompetenzen wie die anderen Sub- und Idealtypen, ist jedoch hoch qualifiziert und genießt in diesem Zusammenhang eine gewisse gesellschaftliche wie staatliche Sonderbehandlung.

Um einen Überblick der unterschiedlichen Merkmale dieser Typen und Subtypen, die der Oberkategorie migrationsbedingte sowie native bedingte Einflüsse zugeordnet werden, zu erhalten, werden diese nachstehend tabellarisch veranschaulicht.

Abbildung 8: Überblick der migrationsbedingten und native bedingten Effekte

Typ / Subtyp	Bezeichnung	Deutschkenntnisse werden gesellschaftlich erwartet	Muttersprachliche Literalisierung	Migration beeinflusst durch
5a	In D vernichtetes Kulturkapital	Ja	Ja	
5b	Klassischer Gastarbeiter (Rückkehrorientierung ins Heimatland)	Ja	Ja	Anwerbung aufgrund von fehlenden Arbeitskräften
5c	Illegale Einwanderer und kettengeduldete Migranten/innen	ja	ja	Legale Aufenthalte wurden zu illegalen Aufenthalten bzw. Flucht oder Verfolgung im Heimatland
6	Institutioneller Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland	Ja	Teilweise	Verfolgung im Heimatland aufgrund ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit
7	Hoch qualifizierte Migranten/innen	Nein	Ja	Anwerbung ‚Wettbewerb um die besten Köpfe der Welt‘

(Quelle: HaBil 2010: 90-134 - eigene Darstellung)

Idealtyp 5: Einwanderer mit eingeschränktem Zugang zu deutschen Institutionen und mit wenig Bildungsteilhabe

Die Ursachen, wieso Einwanderer/innen geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen oder eine geringe Beteiligung an Bildungsangeboten in Anspruch nehmen, sind zahlreich. Jene Einflussfaktoren, die anhand von institutionellen Barrieren und im Zusammenhang mit Einwanderung entstehen und den Erwerb der Schriftsprache behindern, werden in diesem Idealtyp aufgezeigt. Erwähnenswert an dieser Stelle ist, dass nicht alleine die Vorgeschichte und/oder der eigentliche Grund der Migration darunter zu verstehen sind. Die Regulierung von Integrations- und Bildungszugängen für Migranten/innen ergab kaum annehmbare Angebote. Sie waren nicht passend auf die Menschen mit bildungsbedarf entwickelt worden, sondern entsprachen nur teilweise den Bedingungen der Migranten/innen. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen oder der Gedanke, dass einigen Menschen Bildung aufgrund ihrer Geschlechtlichkeit nicht zugesprochen wird, wurde in der Planung vernachlässigt (vgl. HaBil 2010: 90f.). *„Die Bandbreite der –hinter vermeintlichen Defiziten stehenden – strukturell-institutionellen Bedingungen benachteiligter gesellschaftlicher Positionierungen von ZuwanderInnen, ihrer beschränkten Bildungsmöglichkeiten und nachrangigen Arbeitsmarktzugänge sowie damit verbundener Beschränkungen der Teilhabe an der Kultur schriftlichen Austauschs“ (HaBil 2010: 91)* werden eigenständig, in die nachfolgenden Typen der Gruppe 5, unterteilt.

Subtyp 5a: Im Herkunftsland erworbenes, durch Migration vernichtetes Kulturkapital

Die in diesem Subtyp angeführten Probleme hinsichtlich der Aneignung von schriftsprachlichen Kompetenzen ergeben sich nicht im Herkunftsland, sie entstehen im zugewanderten Land. Spezifischer ausgedrückt werden Kompetenzen, die im Herkunftsland erworben wurden, nach der Immigration in ein anderes Land nicht entsprechend transformiert. Erwerben Personen die deutsche Sprache und Schrift

nicht, werden sie nahezu selbstwirkend der Gruppe der funktionalen Analphabeten zugeordnet. Eine erfolgreiche muttersprachliche Literalisierung im Heimatland wird in diesem Kontext außer Acht gelassen und nicht gewürdigt. Somit wird dieser Subtyp durch vernichtetes Kulturkapital im Ankunftsland charakterisiert, da das primäre kulturelle Kapital ganz oder teilweise eliminiert wurde. Eine statuserhaltende Positionierung gelingt nicht in allen Fällen. Durch zahlreich auftretende Migrationsgründe (zum Beispiel Verfolgung oder Kriege) waren Menschen gezwungen, ihre beruflich gutgestellten Positionen aufzugeben und schafften eine gleichgestellte Positionierung im neuen (Einwanderungs-)Land nicht. Speziell Ausbildungen und Zertifizierungen²⁰, die in einem Land außerhalb der Europäischen Union erworben wurden, werden häufig nicht anerkannt. Zusätzlich ist es manchen Migranten/innen aufgrund ihres rechtlichen Aufenthaltsstatus nicht möglich, an diversen Angeboten zur Erlernung der neuen Sprache teilzunehmen. Erhoben wurde, dass speziell Flüchtlinge und Verfolgte von dieser Typisierung betroffen sind. Unter ihnen Intellektuelle, religiöse Anhänger sowie politisch engagierte Menschen, die unter anderem wegen ihrer kritischen Sichtweisen im Herkunftsland verfolgt wurden. Gründe für eine Migration können - um nur einige aufzuzählen - die Entstehung von Diktaturen, Militärputsche oder Umweltkatastrophen sein²¹ (vgl. HaBil 2010: 91f.). Für Flüchtlinge *„scheinen die Voraussetzungen für die Transformation ihres kulturellen Kapitals ungünstig zu sein“*, da es in erster Linie die Folgen von *„Flucht, Gewalt, Folter, Trennung von Familienangehörigen etc.“* zu bewältigen gilt. (HaBil 2010: 92)

Der charakterisierte Subtyp 5a verfügt über hohe formale Qualifikationen, wodurch sich Analphabetismus in diesem Zusammenhang nicht mit den zugeschriebenen möglichen Einflussfaktoren von Idealtyp 1 (bildungsferne Herkunft und Bildungsbenachteiligung), Subtyp 1a (institutionelle Benachteiligung) und Idealtyp 4

²⁰ Als Beispiel für einen resignativen Abstieg dient die Entwertung von Bildungstiteln. Somit kann es sein, dass eine Ärztin nicht mehr ihren Beruf ausüben kann und stattdessen minderwertigere Arbeiten annimmt, um ihr Leben zu finanzieren (vgl. HaBil 2010: 92f.).

²¹ Verschiedene Flüchtlingswellen sind bekannt, die eine Migration zwingend erforderten: der Irak-Krieg, die Machtübernahme der Taliban in Afghanistan, der Türken-Kurden-Konflikt, und noch viele mehr. Nicht alle Flüchtlinge waren ungebildet oder nicht alphabetisiert, unter ihnen befinden sich mitunter Menschen mit einem hohen kulturellen Kapital (vgl. HaBil 2010: 92).

(kritische Lebensereignisse) vergleichen lassen. Das vernichtete Kulturkapital verursacht einen sozialen Abstieg, welcher nicht nur die berufliche Position, sondern alle Lebensbereiche der Betroffenen umfasst. Dadurch ist Subtyp 5a nicht mit dem Subtyp 5b (klassischer Gastarbeiter) vergleichbar, obwohl es auch bei diesem zu Beschäftigungsverhältnissen unterhalb der erworbenen Qualifikationen kommen kann. Die klassischen Gastarbeiter verfolgten nicht das Ziel eines dauerhaften Aufenthaltes sondern ihr ursprüngliche Gedanke war es, Geld zu verdienen und anschließend wieder in das Heimatland zurückzukehren. Eine deutliche Differenzierung ist ebenso zu Subtyp 5c (illegale Einwanderer/innen) vorzunehmen. Diesem Personenkreis ist aufgrund der aufenthaltsrechtlichen Einschränkungen nicht möglich einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten und dementsprechend sich auf diesem zu etablieren (vgl. HaBil 2010: 94). Der Idealtyp 7 (Highly Skilled Migrant) kann hingegen sein kulturelles Kapital vollständig verwerten. Durch die stetige Erweiterung seiner Qualifikationen und durch den Ausbau seines Netzwerkes stehen diesem Idealtyp viele Möglichkeiten offen, die zum Beispiel dem Subtyp 5a untersagt bleiben. Idealtyp 7 genießt den Vorteil einer Integration in den Arbeitsmarkt, ohne Zugangsbeschränkungen – wird nahezu angeworben - und der Eingliederung in die Gesellschaft sowie deren Anerkennung (vgl. HaBil 2010: 95).

Innerhalb von Subtyp 5a können unterschiedliche Formen von Einwanderungen vorkommen. Eine Differenzierung zwischen Kriegsflüchtlingen und Aussiedlern scheint aufgrund der verschiedenen Voraussetzungen notwendig. Aussiedler/innen wissen in den meisten Fällen, welches ihr Wahl-Land ist, welche Vorstellungen und welche Ideen und Erwartungen sie mit diesem verbinden. Hingegen sind Flüchtlinge oft gezwungen ihr Land ohne jegliche Vorbereitungen zu verlassen. Sie haben in den wenigstens Fällen genaue Vorstellungen, da sie meist nicht genau wissen in welches Land sie überhaupt flüchten. Des Weiteren haben Aussiedler/innen staatsbürgerliche Rechte, die den Flüchtlingen verwehrt bleiben. Ein prekärer Aufenthaltsstatus²² oder

²² Verunsicherungen können bei Menschen mit einem prekären Aufenthaltsstatus und vorhandenem kulturellem Kapital im Umgang mit durch die schwache, oftmals abhängige Position – beispielsweise

ein eingeschränkter Zugang zu Bildung und/oder beruflicher Tätigkeit sind nur einige Beispiele, mit denen Flüchtlinge konfrontiert sind. Neue Situationen, die im Zusammenhang mit den erläuterten Erschwernissen bzw. mit dem vernichteten Kulturkapital entstehen können, werden unterschiedlich verarbeitet. Manche akzeptieren ihren migrationsbedingten sozialen Abstieg und arrangieren sich mit diesem. Gelingt eine Anerkennung und Verarbeitung der eigenen Situation nicht, so können als Folgen unter anderem in Depressionen und Psychosomatiken entstehen. Andere hingegen bauen auf die nächste Generation und verfolgen das Ziel, ihren Kindern eine bessere Ausbildung - und den damit verbundenen sozialen Aufstieg - zu ermöglichen (vgl. HaBil 2010: 95). Offen scheint in diesem Kontext die Frage nach der Aufstiegsmöglichkeit, denn *„wo die zweite Generation aufgrund der ausländischen Herkunft auf die Hauptschule eingeschult wird, ist eine gleichzeitige Kulturkapitalvernichtung zweier Generationen zu sehen – bei der älteren durch Arbeitsrechtliche und marktstrukturelle Gründe, bei der jüngeren im Zusammenhang schulischer Diskriminierung. [...] Wie diese Generation mit den Institutionen zurechtkommt, welche Berufsziele sie verfolgt und inwiefern sie diese gegen verschiedene Ungleichheitszumutungen [...] verteidigen kann“* (HaBil 2010: 95f.), erscheint äußerst interessant.

Einige Flüchtlinge des Subtyps 5a finden im Ankunftsland vorhandene Ingroups²³ und soziale Netzwerke vor, in welche sie sich integrieren. Häufig dienen Beitritte in politische Organisationen um die gesellschaftliche Degradierung und den damit abgesprochenen Respekt wieder herzustellen. Der Kontakt zu Gleichgesinnten schürt ebenso die Rückkehrambitionen und die mögliche Option, in das eigene Land zurückzukehren. Wiederrum sind andere Flüchtlinge hauptsächlich bemüht, sich erfolgreich im Aufnahmeland zu integrieren. Diese Migranten/innen setzen sich

gegenüber Ausländerbehörden - entstehen. Hingegen können positive Bescheinigungen und Erfahrungen mit Behörden die Verunsicherungen der Personen schwinden lassen (vgl. HaBil 2010: 96).

²³ Ob Ingroups vorhanden sind oder nicht hängt von der Art und der Größe der ethnischen Gemeinschaft ab, welcher die Flüchtlinge angehören. So kann es durchaus vorkommen, dass intellektuelle Menschen einer Minderheit ihr Leben ohne jeglichen Anschluss alleine leben müssen. Beispiele für eine Ingroup sind religiöse Vereine oder auch politische Organisationen (vgl. HaBil 2010: 99).

vorzugsweise für eine gute Ausbildung ihrer Kinder ein, da sie sich dadurch den gewünschten sozialen Aufstieg im neuen Land erhoffen, der ihnen selbst verwehrt blieb (vgl. HaBil 2010: 98).

Oftmals wird Migranten/innen ein mangelhafter Integrationswille zugeschrieben, wenn sie keiner oder einer minderen Erwerbstätigkeit nachgehen. Die erschwerten Lebensumstände, worunter auch das vernichtete Kulturkapital zu verstehen ist, werden in diesem Zusammenhang so gut wie gar nicht beachtet. Zusätzlich manifestierten sich über die Jahre Vorurteile, dass Personen mit einem prekären Aufenthaltsstatus eine „*kriminelle Energie und antisoziale Grundhaltung*“ (HaBil 2010: 99) vorweisen.

Auf der politischen Ebene Deutschlands wurde das Problem der nicht-anerkannten beruflichen Qualifikationen und Schulabschlüsse von Migranten/innen bereits wahrgenommen. „*Bis jedoch das anvisierte Gesetz für die Anerkennung von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen verabschiedet wird [...], kann davon ausgegangen werden, dass die Potentiale von Menschen, die bereits über eine hohe Bildung und Qualifikationen verfügen, im Immigrationsland nicht voll ausgeschöpft werden.*“ (HaBil 2010: 100)

Subtyp 5b: Biographisch erworbener Rückstand im Schriftdeutsch – der klassische Gastarbeiter

Einen großen Teil der in Deutschland lebenden Menschen mit einem Migrationshintergrund verbindet die Tatsache, dass sie meist Familienmitglieder oder Nachkommen der ursprünglichen klassischen Gastarbeiter sind. Von 1955 bis 1968 wurde ein Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und acht Staaten, welche Italien, Griechenland, Spanien, die Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien sind, abgeschlossen. Dieses gewährte den Arbeitern für die Dauer einer bestimmten Zeit eine Arbeitsaufenthaltsgenehmigung, um den Mangel

an Arbeitskräften in Deutschland auszugleichen. Verschiedene Branchen profitierten von diesem Abkommen, unter ihnen der Bergbau, die Schwerindustrie, die Landwirtschaft sowie die metallverarbeitende Industrie. Deutschland als Anwerberland, die Herkunftsländer als sogenannte Entsende-Länder sowie die Arbeiter selbst gingen davon aus, dass die Dauer des Aufenthaltes nicht für immer sein würde und die Arbeiter nach einer gewissen Zeit wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren würden. Dass dies nicht immer der Fall war und sich dadurch schleichend eine permanente Einwanderung entwickelte, ist bekannt. Eine temporäre Migration sollte helfen, den deutschen Arbeitskräftebedarf zu decken und die volkswirtschaftliche Entwicklung aufgrund der hohen Wachstumsraten nicht zu gefährden. Die Herkunftstaaten selbst waren der Meinung, dass sie von einer Rückfließung des im Ausland erworbenen Kapitals und durch den Einsatz der Arbeiter in technologisch fortgeschrittenen Arbeitsplätzen, bei der Rückkehr ebenfalls profitieren würden (vgl. HaBil 2010: 100f.).

Genau unter diesem beschriebenen Personenkreis und ihren Angehörigen befinden sich zahlreiche funktionale Analphabeten. Warum? Aufgrund der Rückkehraspirationen wurde dem Erlernen der deutschen Sprache und der damit verbundenen schriftlichen Kompetenzen keine Notwendigkeit zugeschrieben. Die Arbeiter konzentrierten sich hingegen oftmals auf die Ansammlung von Kapital, um sich bei ihrer Rückkehr in das Heimatland einen besseren sozialen Status zu sichern. Aus der Sicht der Bundesrepublik Deutschland sowie deren unterschiedlichste Institutionen wie auch der Entsende-Staaten wurden diese Rückkehrabsichten – auch wenn diese nicht immer in die Tat umgesetzt wurden - unterstützt und sie hatten eine temporäre Migration der klassischen Gastarbeiter nicht in Frage gestellt (vgl. HaBil 2010: 100f.).

Ein besonderes Merkmal dieses Subtyps ist *„der Aspekt des ‚Erlernens‘ oder ‚Erwerbens‘ eines funktionalen Analphabetismus“*, welcher *„sich nicht nur aus primäre und familiäre Sozialisationsprozesse bezieht, sondern einen umfassenden gesellschaftsweiten und politischen institutionellen Unterbau aufweist.“* (HaBil 2010: 101)

Hinzu kommt, dass für die Ausübung der beruflichen Tätigkeiten nicht unbedingt das Erlernen der deutschen Sprache notwendig war. Lesen und Schreiben wurde am Arbeitsplatz kaum benötigt. Ebenso erfolgte eine soziale Desintegration. Die Arbeiter wurden in sogenannten ‚Ghettos‘ untergebracht und lebten demnach in sehr bescheidenen und primitiven Unterkünften, was von den Arbeitern selbst nicht kritisiert wurde, da ihre Gedanken meist ohnehin der Arbeit und einer Rückkehr ins Heimatland galten. Für einige Arbeiter gestaltete sich der Aufenthalt länger als erwartet und sie holten ihre Familienangehörigen nach, die in manchen Fällen aufgrund der anhaltenden Rückkehrperspektive ebenso nicht die deutsche Sprache erlernten. Häufig blieben die Kinder der Gastarbeiter im Heimatland, wurden von den Großeltern betreut und entsprechend sozialisiert. Lebten Kinder bei ihren Eltern im Gastarbeiter-Land, so kam es vor, dass sie häufig zum Schulbesuch zurück ins Heimatland geschickt wurden. Viele Gastarbeiter-Kinder, eingeschult in einer deutschen Schule, verbrachten ihre Unterrichtszeit oft in eigenen Klassen, deren Vermittlung des Lernstoffes in der Muttersprache abgehalten wurde, um den Heranwachsenden damit eine spätere Integration im Heimatland zu erleichtern (vgl. HaBil 2010: 102).

Die Interviews ergaben eine gewisse Reue in Bezug auf das Nicht-Erlernen von deutschen Schriftsprachkompetenzen. Es kristallisierte sich heraus, dass die Gastarbeiter, wenn sie nicht von ihrer Rückkehr ins Heimatland überzeugt gewesen wären, sich sehr wohl bemüht hätten, die Sprache zu erlernen. Einige würden dies gerne nachholen, können sich jedoch einen Sprachkurs nicht leisten, da diese meist kostenpflichtig waren. Bis zur ersten Hälfte der 1980er Jahre vertrat die deutsche Migrationspolitik die Meinung, dass eine Rückkehr der Gastarbeiter tatsächlich noch stattfinden würde, obwohl sich zu diesem Zeitpunkt knapp 50% der Gastarbeiter 10 Jahre und oftmals auch länger in Deutschland aufhielten. Reformiert wurde das Ausländergesetz aus dem Jahr 1965 schließlich 1990 (vgl. HaBil 2010: 104f.). *„Erst der Regierungswechsel 1998 hat in der Migrations- und Integrationspolitik, insbesondere durch die Reform des Staatszugehörigkeitsgesetzes 1999 und die Verabschiedung*

des Zuwanderungsgesetzes im Jahre 2004, einen Paradigmenwechsel eingeleitet.“

(HaBil 2010: 105) Seit 2005 haben Menschen, die in Deutschland neu zuwandern, ein Anrecht auf einen Sprachkurs (vgl. HaBil 2010: 105). Der Typisierung zu entnehmen, haben die Gastarbeiter sich mit ihrer Situation in Deutschland arrangiert. Bei Reisen in die Heimat kam ein befremdendes Gefühl auf, da die meisten Angehörigen ohnehin in Deutschland lebten und sie kaum noch Verbundenheit zur/m Heimatstadt/-ort verspürten (vgl. HaBil 2010: 106).

Die gesellschaftlichen Erwartungen, dass die klassischen Gastarbeiter und deren Angehörige die deutsche Sprache und Schrift erlernen hätten sollen, treffen jedoch nicht alle Migranten/innen gleichermaßen. Von Typ 7 (Highly Skilled Migrant) wird dies nicht ausdrücklich verlangt. Aufgrund der vorhandenen internationalen Mobilität und angesehenen Stellung innerhalb der Gesellschaft werden Deutschkenntnisse nicht als unbedingt notwendig erachtet (vgl. HaBil 2010: 104). Die aktuellen Nachkommen, welche bereits die dritte oder vierte Generation darstellen, sind sich der Wichtigkeit der Schriftsprache durchaus bewusst und Parallelen zu den klassischen Gastarbeitern bezüglich einer Rückkehroption sind nicht zu erkennen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch auch geschlechterspezifische Einflussfaktoren in diesem Zusammenhang beobachten. Subtyp 3b (Bildungsbenachteiligung von männlichen Jugendlichen) könnte wegen der Orientierung an den älteren Generationen eher dazu tendieren, die Schulkarriere früh zu beenden um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und dementsprechend die Familie auch finanziell zu unterstützen. Mädchen mit einem Migrationshintergrund zählen in diesem Kontext oftmals zu Subtyp 3a (Frauen mit genderspezifisch bildungshemmenden Aspirationen der Eltern in Kontexten ökonomischer und kultureller Armut), da die frühzeitliche Gründung einer Familie häufig mit einer nachrangigen Stellung des schulischen Bildungserwerbs einhergehen. Kritische Lebensereignisse (Typ 4) werden mit Subtyp 5b nicht wesentlich in Verbindung gebracht (vgl. HaBil 2010: 103f.).

Subtyp 5c: Illegale Einwanderer und kettengeduldete Migranten/innen

Ein enormer Anteil an funktionalen Analphabeten/innen wird unter den kettengeduldeten Migranten/innen und illegalen Einwanderern vermutet. Ohne einen regulären Aufenthaltsstatus haben diese Menschen faktisch nicht die Möglichkeit am Bildungsangebot teilzunehmen. Bis zum Jahr 2000 blieb kettengeduldeten Migranten/innen der Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt verwehrt, was sich inzwischen zu einem eingeschränkten Zugang entwickelt hat. Durch die institutionelle Exklusion bleiben ihnen viele Wege versperrt, was besonders illegal eingewanderte Personen auf eine besondere Art und Weise betrifft. Ihr Aufenthalt ist nicht offiziell, sie sind dauerhaft mit der Angst konfrontiert, ihre Existenz könnte entdeckt bzw. aufgedeckt werden, was folglich mit einer Ausweisung des Landes einhergeht würde. Oberste Priorität scheint in diesem Zusammenhang nicht das Erlernen der deutschen Schriftsprache zu sein sondern das alltägliche Überleben zu sichern. Ein illegaler Aufenthalt wird strafrechtlich²⁴ belangt, somit können illegale Migranten/innen nicht die Grund- und Menschenrechte in Anspruch nehmen, die eigentlich allen Menschen gleichermaßen zustehen. Ebenso kann die Unterstützung oder Deckung illegaler Migranten/innen strafrechtlich verfolgt werden. Beispielsweise sind Mitarbeiter/innen von Ämtern verpflichtet, illegal in Deutschland lebende Menschen der Ausländerbehörde zu melden. Der nächste Nachteil, der sich aufgrund einer aufenthaltsrechtlichen Illegalität ergibt, stellt die medizinische Versorgung dar. Verschiedene Menschenrechtsorganisationen kümmern sich um die Anliegen und setzen sich beispielsweise für eine schulische Bildung (= ein Menschenrecht) der Kinder ein. Schwierig wird die Situation aus der staatlichen Sicht, wenn einer illegalen Beschäftigung nachgegangen wird. In so einem Fall werden keine Steuern gezahlt, die Beiträge für die Sozialversicherung nicht abgeführt und es entstehen finanzielle Nachteile für Unternehmen, die sich an die gesetzlichen Bestimmungen halten und demnach höhere Produktionskosten haben (vgl. HaBil 2010: 108f.). Was dazu führen

²⁴ Aufenthaltsrechtliche Illegalität wird „juristisch gemäß § 95 des Aufenthaltsgesetzes als Straftat gewertet“ und kann „mit Freiheitsstrafen bis zu einem Jahr bestraft werden.“ (HaBil 2010: 114)

kann, „dass bei unzureichender staatlicher Sanktionierung von illegalen Beschäftigungsverhältnissen letztlich die Gefahr besteht, dass die Standards wohlfahrtsstaatlicher Regulierung erodieren.“ (HaBil 2010: 109)

Die Bundesrepublik Deutschland versucht das Problem der Illegalität mit der Hilfe von Kontrollen an den Grenzen, Entwicklungshilfe für jene Länder, die einen hohen Anteil an illegalen Migranten/innen vorzuweisen haben und Abschiebeabkommen mit den Herkunftsländern der Menschen zu erarbeiten und konzentriert sich demnach lediglich auf die Kontrollaktivitäten. Um die Rechte der Menschen kümmern sich vorzugsweise Vereine, karikative Organisationen oder religiöse Einrichtungen. Die sozialen und humanitären Hilfestellungen dieser Einrichtungen von werden von den Behörden zwar nicht verhindert, jedoch auch nicht mit staatlichen Mittel unterstützt oder gefördert (vgl. HaBil 2010: 110).

Drei Formen von illegaler Migration können unterschieden werden. Sie besteht, wenn

1. die illegale Reise in einen illegalen Aufenthalt übergeht und auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt, zum Beispiel in Form eines Asylantrages, legalisiert wird.
2. sich Personen weiterhin im Land aufhalten, obwohl beispielsweise ihr Visum, welches sie zum Aufenthalt berechtigt, bereits abgelaufen oder ihre Aufenthaltsfrist überschritten ist und sie dennoch nicht ausreisen.
3. während dem legalen Aufenthalt in einem Land, mitunter als Student/in oder Tourist/in ohne Arbeitsbewilligung, einer illegalen Beschäftigungen nachgegangen wird (vgl. HaBil 2010: 110f.).

Für Deutschland wird angenommen, dass die meisten illegalen Migranten/innen²⁵ zunächst legal eingereist sind, jedoch nachdem das Visum oder die Aufenthaltsgenehmigung an Gültigkeit verloren hatten, das Land nicht mehr verlassen hatten. Im Hotel- sowie Gastgewerbe aber auch im Bereich der

²⁵ Die ethnisch-nationale Herkunft sowie die Motive, die zu einer illegalen Migration bewegten, sind nicht eindeutig bestimmbar (vgl. HaBil 2010: 112).

Haushaltshilfe oder in Pflege- und Betreuungsberufen, so die Schätzungen, werden am meisten illegale Beschäftigungsverhältnisse vermutet. Offiziell gibt es keine valide Angabe über die Anzahl der illegalen Migranten/innen in Deutschland, ausgegangen wird anhand von Schätzungen von 500.000 bis eine Million Menschen, die sich illegal in der Bundesrepublik aufhalten. Weitere Vermutungen gehen davon aus, dass sich der größte Anteil der illegalen Migranten/innen in den (Groß-)Städten aufhält, da am Land die Wahrscheinlichkeit einer Entdeckung größer eingestuft wird (vgl. HaBil 2010: 111).

Kettengeduldete Migranten/innen²⁶ hingegen unterliegen bezüglich ihrer Einreise und ihrem Aufenthalt anderen Bestimmungen. Größtenteils sind sie als Flüchtlinge in das Land gekommen, ihnen blieb das normale Asylwerbungsverfahren erspart und ihr Antrag wurde auch nicht abgewiesen. Geduldet werden sie, da ihr Leben bei einer Rückkehr in das Heimatland oder die Abschiebung in das selbige gefährdet wäre. Gesundheitliche oder menschenrechtliche Gründe begünstigen die Duldung und verhindern eine Ausweisung. Der Deutsche Bundestag gab für Mai 2006 zirka 190.000 geduldete Migranten/innen an. Die Zahlen verringerten sich im Laufe der Jahre und betrugen im Jahr 2007 um die 147.000 und beliefen sich im Jahr 2009 in etwa auf 94.000 ‚geduldete Menschen‘ (vgl. HaBil 2010: 111).

Hauptmerkmal dieses Subtyps ist die institutionelle Exklusion und die vorhandenen institutionellen Barrieren, die aufgrund ihrer prekären oder illegalen Aufenthaltsbedingungen entstehen. *„Er verdeutlicht [...] eine durch staatliche Politik hergestellte hermetische Undurchlässigkeit der ‚Grenze des gesellschaftlichen Wohlstandes‘ und damit eine fundamentale Differenzierungsdimension gegenüber erfolgreichen [...] ‚highly skilled‘ MigrantInnen.“* (HaBil 2010: 112) Der Subtyp 5b (klassische Gastarbeiter) hingegen vernachlässigte wegen der Rückkehrorientierung in das Heimatland das Erlernen der deutschen Schriftsprache und Schritte in diese

²⁶ Früher wurden diese Menschen auch als ‚Bürgerkriegsflüchtlinge‘ bezeichnet, die überwiegend aus dem Irak, Afghanistan oder dem ehemaligen Jugoslawien stammten (vgl. HaBil 2010: 112).

Richtung wurden aus staatlicher Sicht, da ebenfalls von einer temporären Migration ausgegangen wurde, vorerst nicht eingeleitet (vgl. HaBil 2010: 112).

Als Hauptursachen bei Subtyp 5c für die Entstehung von funktionalem Analphabetismus werden mitunter Umstände zugeschrieben, die sich aufgrund des prekären oder fehlenden Aufenthaltstatus entwickeln. Natürlich ist nicht auszuschließen, dass die betroffenen Personen zusätzlich mit kritischen Lebensereignissen (Typ 4) und/oder beispielweise mit geschlechterspezifischen Diskriminierungen (Typ 3) konfrontiert wurden. Eine Teilhabe an den verschiedensten gesellschaftlichen Aktivitäten und die Einschränkungen des Lebensbereiches stellen ebenso ein zentrales Merkmal des Subtyps 5c dar. Begründet wird diese Exklusion mit der Aufrechterhaltung der staatlichen Souveränität (vgl. HaBil 2010: 112f.).

Idealtyp 6: Bildungsferne durch institutionellen Ausschluss und staatliche Gewalt im Herkunftsland

Biographische und historisch-politische Hintergründe haben die Menschen, die den Charakterisierungen von Typ 6 entsprechen, zu einer Migration bewegt. Aufgrund ihrer ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit wurden sie in ihrem Heimatland diskriminiert. Der eingeschränkte Zugang zu Bildung, unterstützt von politischer wie institutioneller Seite, führte zu keiner Alphabetisierung dieser Personen. Festgestellt wurde, dass Migranten/innen durch den institutionellen Ausschluss und durch die staatliche Gewalt im Herkunftsland so gut wie gar keine Erfahrungen in schulischem Lernen aufwiesen. Sie gelten somit als Analphabeten/innen in der deutschen sowie in ihrer Muttersprache. Diese Form der Bildungsbenachteiligung lässt sich ‚nativ‘ begründen. Die Aneignung der Schriftsprache wurde den Menschen verweigert und die Ursachen hierfür finden sich in den Lebensbedingungen in ihrem Heimatland. Der wahrscheinlich höchste Bekanntheitsgrad für gruppenbezogene Benachteiligung

kann dem Apartheidsystem²⁷ Südafrikas zugesprochen werden. Jenes existiert zwar nicht mehr, jedoch sind die Machtstrukturen zwischen der mächtigen weißen (zahlenmäßig geringen) und der unterdrückten schwarzen Mehrheit der Bevölkerung bis dato spürbar. Die Verfolgung der Christen in der Türkei oder der Muslime in Israel fungieren als Beispiele für eine religiöse Diskriminierung. Zusätzlich sind in manchen Ländern ethnisch und sprachlich ausgerichtete Diskriminierungen zu beobachten. Beispielsweise in der Türkei sind diese beiden Formen der Diskriminierung zu finden, indem es verboten wurde, die kurdische Sprache als existent zu bezeichnen und diese auch zu verwenden (vgl. HaBil 2010: 119f.).

Am Beispiel der kurdischen Sprache wird deutlich, wie sehr eine Diskriminierung und Benachteiligung spezieller Minderheiten seitens der Institutionen und staatlichen Organe vollzogen wird. Viele Angehörige der Minderheiten beherrschen die offizielle Landessprache nur unzureichend. Selbsterklärend scheint hierbei die Folge, dass dies funktionalen Analphabetismus begünstigt und die Erbringung guter Leistungen in der Schule enorm erschwert. Das Streben der Schulkinder nach Bildung kann dadurch gefährdet werden und ebnet den Weg für eine Resignation. Sind Kinder zusätzlich Verfolgungsbedrohungen ausgesetzt, ist ein alltäglicher Schulbesuch schwer bis unmöglich realisierbar. Oft sind die Curricula von Schulen stark an die Bedürfnisse der Elite angepasst und sichern somit deren Machtposition. Durch die Vermittlung geschichtlicher Themenbereiche aus der Sicht der herrschenden Ethnie können Kinder, die einer Minderheit angehören, ebenso erschüttert werden. Für die Landesgeschichte der Vereinigten Staaten von Amerika ist dies mitunter zutreffend, da diese die Geschichte der Sklaverei und Indianer umfasst (vgl. HaBil 2010: 120f.).

²⁷ ‚Trennung‘ lautet die eigentliche Bedeutung des Begriffs Apartheid. In Südafrika wurde die Bevölkerung über Jahrzehnte hinweg, ihrer Hautfarbe entsprechend, voneinander getrennt. Die dunkelhäutigen Menschen wurden in eigenen Siedlungen untergebracht und eine politische Teilhabe wurde ihnen untersagt. Das System wurde vor knapp 20 Jahren abgeschafft, Unterschiede sind auch heute noch ersichtlich. Deutlich wird eine Benachteiligung beispielsweise bei der Betrachtung der Arbeitslosenzahlen. 2011 waren 5,9% der weißen und 35,6% der schwarzen Bevölkerung arbeitslos (vgl. Spiegel Online 2013: Internet).

Typ 7: Der Highly Skilled Migrant ohne Alphabetisierungsbedarf

Dieser Typ verfügt über einen akademischen Titel und befindet sich im Alter von 20 bis 50 Jahren. Vorrangig arbeitet diese hoch gebildete Person in ökonomisch innovativen Arbeitsfeldern und beschränkt sich nicht auf eine Berufskarriere in seinem/ihrer Heimatland. Aufgrund der Zugangsmöglichkeiten und dem Bedarf an solchen Mitarbeiter/innen am internationalen Arbeitsmarkt, sprechen diese hoch qualifizierten Migranten/innen keineswegs die deutsche Sprache, sie bevorzugen die englische, da diese als die ‚feldspezifische Verkehrssprache‘ gilt. Unter ihnen gibt es Personen, die mehrere Jahre in Deutschland leben und arbeiten, die deutsche Sprache nicht sprechen und oftmals auch nicht die Absicht haben, das Land in absehbarer Zeit zu verlassen. Hier macht sich ein deutlicher Unterschied zu den anderen Typisierungen der Oberkategorie Migranten/innen bemerkbar: Es werden den Highly Skilled Migranten/innen aus gesellschaftlicher Sicht weder Defizite hinsichtlich keiner optimalen Integration noch bezüglich ihrer fehlenden deutschen Schriftsprachkompetenzen angekreidet. Ebenso manifestiert sich dies in einer institutionellen Begünstigung, die sich zum Beispiel bei der Einwanderung ergeben. Begründet wird dies häufig mit dem ‚Wettbewerb um die besten Köpfe der Welt‘. Offen bleibt die Frage nach der Dauer des Aufenthalts dieser Migranten/innen, dieses Feld gilt als relativ unerforscht. Auch über Angaben zum Aufenthalt, ob sie nach dem Aufenthalt in Deutschland in ihr Heimatland zurückkehren oder in ein anderes Land ziehen, ist wenig in Erfahrung gebracht worden (vgl. HaBil 2010: 130f.).

Highly Skilled Migranten/innen sind ein gutes Beispiel dafür, wie unklar die Definition des Begriffes ‚funktionale/r Analphabeten/innen‘ ist (siehe hierzu Kapitel 3.1.1 – Kritik am Terminus). Dieser Typ verfügt über keine oder wenige Kenntnisse der deutschen Sprache. Somit müssten sie aufgrund ihrer fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse in Deutsch als funktionale Analphabeten/innen im deutschen Raum eingestuft werden. Hingegen sind sie in ihr berufliches und alltägliches Umfeld bestens integriert, genießen oftmals sogar eine Sonderstellung, die auf ihre erworbenen hoch qualifizierten Kompetenzen zurückzuführen sind (vgl. HaBil 2010: 131). *„Interessant*

[...] ist, dass dieser Typus nicht nur subjektiv keinen Bedarf hat, die deutsche Sprache zu lernen – er hat sie teilweise nicht einmal objektiv. Nämlich [...], wenn [...] das gesamte Umfeld akademisch geprägt ist und auch im Freizeitbereich und in den sozialen Netzwerken das Englische als Verkehrssprache vorherrscht, so dass hier ein lebensweltliches Integrationsdefizit nicht ohne weiteres erkennbar ist.“ (HaBil 2010: 131f.)

Werden alle Typen und Subtypen dieser Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus betrachtet, wird deutlich, dass Highly Skilled Migranten/innen mit keinerlei Barrieren und Benachteiligungen in Verbindung gebracht werden. Ein bildungsfernes Elternhaus (Idealtyp 1) kann ebenso ausgeschlossen werden wie eine institutionelle Benachteiligung (Subtyp 1a). Geschlechtsspezifische Bildungshemmnisse (Idealtyp 3) durch beispielsweise Rollenvorstellungen der Geschlechter werden auch nicht wirksam und Typ 7 war ebenfalls nicht mit von institutionellem Ausschluss und staatlicher Gewalt im Herkunftsland (Idealtyp 6) betroffen (vgl. HaBil 2010: 132).

Unterteilen lassen sich Highly Skilled Migranten/innen in zwei Menschengruppen: Studenten/innen und Arbeitsmigranten/innen. Studentische Migration gab es zwar schon immer, jedoch wurden durch die Anpassung an die internationalen Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland ihre Ziele verändert. Da häufig die englische Sprache als Lern- und Lehrsprache bevorzugt wird, ist es für Studenten/innen nicht mehr zwingend notwendig, die deutsche Sprache zu erlernen, da sie für die Erlangung der Zertifizierungen nicht vorausgesetzt wird. Verändert hat sich auch die deutsche Migrationspolitik. Finden studentische Migranten/innen in einem gewissen Zeitraum eine Beschäftigung, so besteht die Möglichkeit das Angebot einer dauerhaften Aufenthaltsperspektive anzunehmen (vgl. HaBil 2010: 132f.).

Nicht alle ‚guten‘²⁸ Migranten/innen gehören auch in ihrem Heimatland der Oberschicht an. Oftmals werden durch Auslandsaufenthalte neue Möglichkeiten ergriffen. Jene Menschen, die dies betrifft, wird eine höhere familiäre Verbundenheit zugeschrieben, welche sich beispielsweise mitunter dadurch äußert, dass diese Migranten/innen monatliche Geldbeträge an ihre Familien überweise. Eine solche Vorgehensweise wird bei Highly Skilled Migranten/innen, die der oberen Mittelschicht oder Oberschicht angehören, nicht beobachtet. Sie sind eher darauf bedacht ihre Karriere zu verfolgen. Zahlungen an die Familie sind nicht notwendig, da diese ohnehin über genügend Eigenkapital verfügen. Hegen qualifizierte Migranten/innen die Absicht einen längerfristigen Aufenthalt in Deutschland anzustreben, so wurde bei manchen beobachtet, dass sie nach einer gewissen Zeit sehr wohl deutsche Alphabetisierungskurse besuchen, wodurch dieser Verzögerungseffekt eine gewisse Parallele zum klassischen Gastarbeiter (Subtyp 5b) darstellt (vgl. HaBil 2010: 133).

Von allen Personen, deren Ursachen für funktionalen Analphabetismus migrationsbedingt angenommen werden, zählen Highly Skilled Migranten/innen zu jenen, die die geringsten Deutschkenntnisse aufweisen – und trotzdem von keinerlei Diskriminierungen oder Benachteiligungen betroffen sind (vgl. HaBil 2010: 133). *„Dieser Typus ‚verkörpert‘ [...], dass nicht Sprachkompetenzen, schon gar nicht schriftsprachliche Deutschkompetenzen per se über Lebenschancen bestimmen.“* (HaBil 2010: 133)

Der klassische Gastarbeiter (Subtyp 5b) sowie Highly Skilled Migranten/innen wurden als Arbeitskräfte angeworben, jedoch mit unterschiedlichen Zielen. Die klassischen Gastarbeiter sollten den Arbeitskräftemangel kompensieren und ihr Aufenthalt wurde als vorübergehend erachtet. Die Highly Skilled Migranten/innen hingegen sollen dazu beitragen, dem Anwerberland – in diesem Fall Deutschland – einen Vorsprung gegenüber anderen Ländern durch die Rekrutierung von hoch qualifizierten

²⁸ „Zuwandererfamilien mit hohem Bildungskapital gehören [...] zu den ‚Good Migrants‘.“ (HaBil 2010: 139)

Arbeitskräften aus dem Ausland zu ermöglichen. Niemand hinterfragt die Dauer des Aufenthaltes oder deren Integration, denn solche Spitzenkräfte zu binden stellt an sich schon eine Bereicherung dar (vgl. HaBil 2010:134).

4.6 Zusammenfassung

Es kann anhand der verschiedenen Forschungsergebnisse davon ausgegangen werden, dass eine Benachteiligung, in den unterschiedlichsten und individuellsten Ausprägungen, als Ursache für Defizite im Erwerb und in der Ausprägung von schriftsprachlichen Kompetenzen berücksichtigt werden muss, welche von

- sozialen
- institutionellen
- gesellschaftlichen
- ökonomischen
- genderspezifischen
- migrationsbedingten

Hintergründen geprägt sowie durch

- kritische Lebensereignisse

ausgelöst und/oder verstärkt werden können. Eine Vermischung der einzelnen Entstehungs- und Einflussfaktoren ist möglich und in den meisten Fällen auch gegeben.

Bei der Erarbeitung aller angeführten Modelle wurde jedoch eine Zielgruppe vernachlässigt. Menschen mit einer Beeinträchtigung wurde in allen geläufigen Studien keine Beachtung geschenkt. Und das, obwohl dieser Personenkreis zu den zahlenmäßig häufigsten Schüler/innen von Sonder-/Förderschulen zählt. Die Gründe

hierfür können nur erahnt werden und sind nicht eindeutig offengelegt worden. Themenbezogene Forschungen oder Studienergebnisse haben sich während meiner Literaturrecherche im Zusammenhang mit der Erstellung dieser Masterarbeit als äußerst rar erwiesen.

Ebenso befassen sich die Modelle von Birte Egloff, Harald Wagner und Jürgen Genuneit vorwiegend mit den herkunftsbedingten Einflussfaktoren, die einen Erwerb von Schriftsprachkompetenzen erschweren können. Migrationsbedingte oder genderspezifische Faktoren, die in der HaBi Typisierung sehr wohl erfasst und durchleuchtet werden, wird in Egloffs und Wagners Modell keine eindeutige Beachtung geschenkt. Zusätzlich möchte ich erwähnen, dass diese beiden Modelle aus der Alphabetisierungspraxis stammen, sprich ihre Erfahrungswerte beruhen auf Teilnehmer/innen aus Alphabetisierungskursen, was in der HaBi Typisierung nicht der Fall ist. Hier wurden unter anderem Lehrer/innen, Schüler/innen und Migranten/innen befragt.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass die Typisierung nach HaBi, deren Unterteilung in Gender-, Migrations-, Herkunfts-, Native- und Belastungseffekte vorgenommen wurde, sich sehr gut eignen lässt, um einen Einblick in die unterschiedlichen Einflüsse zu erhalten, die den Erwerb von schriftsprachlichen (Deutsch-)Kompetenzen be- oder verhindern können.

5 Internationale Bemühungen der Alphabetisierungsarbeit

Alphabetisierung gilt als Fundament der Bildung und nimmt in der Bildungsarbeit der UNESCO eine bedeutende Rolle ein. Dass nicht nur die Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben gefördert bzw. erlernt werden müssen, sondern auch die Emanzipierung der Menschheit anhand von Bildung sowie die Minimierung der in Armut lebenden Personen erreicht werden soll (vgl. Singh 2004: 35), schildern die nachstehend angeführten Phasen der Alphabetisierung.

„Alphabetisierung und Grundbildung sind und bleiben unveräußerliche Menschenrechte, deren Verwirklichung in gesamtgesellschaftlicher und weltgemeinschaftlicher Verantwortung liegt und in koordinierter Weise angegangen werden muss.“ (Hanemann 2012: Internet: 48)

Beginnend mit jeweils einer großen Konferenz, gab es sechs Phasen der internationalen Alphabetisierungsbemühungen in der Zeit von 1945 – 2000.

5.1 Phasen von 1945 – 2000

1. fundamental education (1945-1964)

In Helsingor fand 1949 die erste internationale Weltkonferenz mit dem Fokus auf Erwachsenenbildung, initiiert von der UNESCO, statt. Dies bewirkte, dass die Erwachsenenbildung in den nachfolgenden Jahren immer mehr ins Bewusstsein der Öffentlichkeit rückte. Behandelt wurden vorwiegend europäische Themen, da die Mehrheit der Teilnehmer/innen aus Europa stammte. Es wurde angenommen, dass Analphabetismus nur in Entwicklungsländern vorkommen würde. Angelehnt an die im Jahr 1948 bekannt gegebene ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘ wurde demnach die Selbstbestimmung der Menschen gefordert, was auch von den

Entwicklungsländern aufgenommen wurde. Inhaltlich soll sich Erwachsenenbildung an die Interessen und die Bedürfnisse der Erwachsenen orientieren, denn Menschen lernen Lesen und Schreiben hauptsächlich, wenn sie es selbst für notwendig erachten. Allererst sollten die inhaltliche Gestaltung der Erwachsenenbildung den Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer/innen angepasst werden (vgl. Lenhart 2010: 601f.). Definiert wurde der Begriff fundamentale Bildung schlussendlich als ein minimaler Grad an Fähigkeiten im Lesen, Schreiben, Denken, Zuhören und Rechnen. Literat war demzufolge, wer über Lese- und Schreibkompetenzen in der Muttersprache verfügte und an ‚normalen‘ gesellschaftlichen Aktivitäten teilnehmen konnte (vgl. Linde 2008: 14).

2. functional literacy (1965-1974) vs. Alphabetisierung als Bewusstseinsbildung

Da die vorangegangenen Programme keinen Erfolg zeigten, wurde von der UNESCO im Jahr 1964 das Experimental World Literacy Programme (EWLP) ins Leben gerufen. Die Initiatoren erhofften sich durch dieses Programm eine effektive Nutzung der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung. Berufliche Fertigkeiten sollten mit Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden und dadurch einen Fortschritt darstellen. ‚Ausrottung des Analphabetismus‘ war das Hauptthema der Weltkonferenz der Erziehungsminister 1965 in Teheran. Diskutiert wurde, ob einem eher arbeitsorientierten oder einem eher kulturellen Ansatz nachgegangen werden soll. Die Erwartungen, die mit wirtschaftlichem Wachstum und der daraus resultierenden Unterstützung durch die Bildungsaktivitäten in Verbindung gebracht wurden, erfüllten sich nicht. Zwar führte das Programm zu einer Senkung der relativen Zahlen der Analphabeten, jedoch stiegen die absoluten Zahlen weiterhin zunehmend an (vgl. Lenhart 2010: 603f.).

3. Alphabetisierung und Befreiung (1975-1980)

Die Declaration of Persepolis fand genau zehn Jahre nach der Weltkonferenz der Erziehungsminister im Iran statt. Dieses internationale Symposium stellte einen neuen Ansatz zur Alphabetisierung vor. Geprägt von der zunehmenden Kritik an den vorangegangenen Systemen, sollte eine ganzheitliche gesellschaftliche Entwicklung angestrebt werden, deren Ziele politische, kulturelle sowie soziale Elemente beinhalten sollte. Jene Menschen sollten gefördert werden, die durch eine systematische Erfassung nicht registriert wurden. In diesem Kontext galt die Idee der Alphabetisierung als erste Etappe der Basisbildung. Beeinflusst wurde diese Phase durch die Bemängelung der ungleichen Verteilung der Macht und durch die Theorien des Lateinamerikaners Paulo Freire²⁹ (vgl. Lenhart 2010: 606f.), welcher eine Pädagogik für die Unterdrückten und nicht mit denselben befürwortete. Durch seine Pädagogik der Befreiung sollte ein Beitrag zur Verbesserung der unterdrückten Massen für eine bessere Welt geleistet werden (vgl. Friesenbilcher 2007: 3).

4. Kampagnenansatz (1980er Jahre)

Fachleute rund um den Globus nahmen vom 4.-11. Januar 1982 an der internationalen Tagung in Udaipur (Indien) teil. ‚Alphabetisierungskampagnen und ihre Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess‘ war der Schwerpunkt dieser Konferenz. Eingestuft als ernsthafte Bedrohung, wurde Analphabetismus auch als ein Hinweis auf mangelhafte Entwicklungschancen deklariert. Das Ziel war eine Ausmerzung des Analphabetismus bis zum Jahr 2000³⁰ anhand von

²⁹ Der 1921 in Brasilien geborene Freire promovierte 1959 über das Unterrichten von erwachsenen Analphabeten. Stets begleitet vom tiefen Glauben an das Gute in den Menschen, entwickelte er eine Alphabetisierungsmethode, welche in einer 1952 angelegten nationalen Alphabetisierungskampagne als Grundlage fungierte. Nach einer Verweisung des Landes im Jahr 1962, die auf Grund seiner Theorien von den Machthabern veranlasst wurde, lebte der Pädagoge, Humanist und Basisbildner im Exil in Chile, wo er sich fortan ebenfalls für die Alphabetisierung der Bevölkerung einsetzte (vgl. Friesenbichler 2007: 2).

³⁰ Erreicht wurde dieses Ziel nicht, wie die UNESCO in ihrem Bericht belegte, da im Jahr 2000 weltweit rund 20,3% erwachsene Menschen als illiterat galten (vgl. Linde 2008: 17).

Massenkampagnen, um mehr soziale Gerechtigkeit zu schaffen und folglich Armut zu bekämpfen (vgl. Lenhart 2010: 607).

5. Konzept der Grundbildung (1990)

Der Gedanke der Grundbildung rückte in den Mittelpunkt der Weiterbildungskonferenz in Jomtien (Thailand), welche 1990, zeitlich im Internationalen Jahr der Alphabetisierung, stattfand. Debattiert wurde ebenso der Gender-Aspekt. Frauen seien von Analphabetismus häufiger betroffen als das männliche Geschlecht. (vgl. Lenhart 2010: 608f.). Inhaltliche sowie methodische Grundansichten wurden definiert und als Wendepunkt angesehen. Zusätzlich entstand ein erweiterter Begriff der Grundbildung, welche laut Abschlussbericht eine individuelle Entwicklung und überdies die Förderung der Gemeinschaft unterstützt. Kritik an diesen Erwartungen wurde berechtigter Weise getätigt, da Grundbildung alleine nicht die Möglichkeiten bietet, diese Hoffnungen erfüllen zu können (vgl. Linde 2008: 18).

6. World Education Forum in Dakar (2000)

Diese Weiterbildungskonferenz stand unter dem Motto ‚Bildung für Alle‘ (education for all). Als bildungsbezogene Ziele für die Jahrtausendwende verpflichteten sich die 164 teilnehmenden Länder bis 2015 folgendes zu erreichen:

*„**Ziel 1:** Die frühkindliche Bildung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.*

***Ziel 2:** Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.*

Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.

Ziel 4: Die Analphabetenrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 Prozent reduziert werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.

Ziel 5: Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.

Ziel 6: Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.“ (UNESCO o.J.: Internet)

Im Wesentlichen wird Bildung nun als Recht angesehen und es wird gefordert, Erwachsenenbildung in das nationale Bildungssystem aufzunehmen, Bildung im Kindesalter als Schwerpunkt anzusetzen und auf Bildungschancen insbesondere von Mädchen Wert zu legen. Linde interpretiert dies kritisch, indem sie deutet, dass „dies eine Reduzierung von Bildung für Alle auf die Bildung der ärmsten Mädchen bedeutet“, da eine Umschichtung der Zielgruppen von den Armen auf die Ärmsten stattfindet (2008: 20).

5.2 Weltalphabetisierungsdekade 2003 – 2012

Unter dem Motto „Literacy as Freedom“

Die Jahre von 2003 bis 2012 wurden von den Vereinten Nationen zur Weltalphabetisierungsdekade erklärt. In der 56. Sitzung der Generalversammlung wurde eine Resolution, mit dem Ziel, die weltweiten Alphabetisierungsraten zu verbessern und den Menschen dadurch zu ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben ohne Einschränkungen teilnehmen zu können, verabschiedet. In dieser Dekade sollten die in Dakar definierten Ziele verwirklicht werden. Zudem sollten globale

Herausforderungen gelöst werden, beispielsweise Frieden, Demokratie, Abbau von Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, Armutsminderung und Förderung nachhaltiger Entwicklung. 2009 wurden in einem internationalen Symposium zusätzlich drei Kernziele im Rahmen der Alphabetisierungsdekade verabschiedet (vgl. Hanemann 2012: Internet: 45):

- „*Mobilisierung eines stärkeren Engagements für Alphabetisierung,*
 - *die Verstärkung effektiver Programmangebote,*
 - *die Nutzbarmachung von neuen Ressourcen für die Alphabetisierung.*“
- (UNESCO o.J.: Internet)

Eine alphabetisierte Umwelt, die es den Menschen ermöglicht sich auszudrücken, ihre Ideen und Meinungen zu vertreten und sich einem gegenseitigen Austausch zu befähigen, sind einige Grundgedanken dieser Dekade. Zusätzlich, so die weiteren Ausführungen der Ziele, soll eine Verbesserung der Lebensqualität für Personen, die in Entwicklungsländern leben, erreicht werden (vgl. Singh 2004: 36).

Das Resümee im Jahr 2013 und ein Rückblick auf die Weltalphabetisierungsdekade, so Ulrike Hanemann, wirken hinsichtlich der Erreichung der Ziele eher bescheiden, wenn nicht frustrierend. Eine Verbesserung der allgemeinen Lage von Analphabeten ist eher gering anzusehen. Es wird von den Behörden geschätzt, dass die Zahlen³¹ der nicht-literaten Menschen (15 Jahre aufwärts) gesunken sind. Prozentuell ausgedrückt entspricht dies einer Senkung von 20 auf 17 Prozent weltweit. In China, welches das zweitgrößte Land mit nicht alphabetisierten Menschen ist, wurden den Angaben nach am meisten Menschen literalisiert. Der Frauenanteil hat sich hingegen nicht verändert. Weiterhin betrifft dieses Problem verstärkt die weibliche Bevölkerung im ländlichen Bereich, in abgelegenen Gegenden und Frauen, die ethnischen Minderheiten angehören. International gesehen macht dieser Entwicklungstrend hinsichtlich der Alphabetisierungsprogramme lediglich ein Prozent des Bildungsbudgets aus. Die Bilanz des Weltberichtes ‚Bildung für Alle‘ aus dem Jahr 2011 verdeutlicht, dass das

³¹ Die Zahlen und Angaben wurden anhand von Volkszählungen und Stichproben erhoben und gelten daher als Schätzwerte (vgl. Hanemann 2012: Internet).

angestrebte Ziel, die Erwachsenenanalphabetenrate bis 2015 zu halbieren, nicht realisierbar ist. Die signifikantesten Ergebnisse dieser Dekade sind in der Stärkung der internationalen Kooperationen zu beobachten, vor allem zwischen den Ländern des Südens. Die Schlussfolgerung hieraus ist ein nicht Gelingen der Weltalphabetisierungsdekade, da eine Erhöhung der Aufmerksamkeit dieser Problematik nicht erreicht wurde noch annehmbare Aktionen veranlasst wurden, die zu einer Verbesserung der prekären Lage führten. Für die Zukunft sollten die Sicherung und der Ausbau von bereits erfolgreich eingeleiteten Schritten als Priorität angesehen werden (vgl. Hanemann 2012: Internet: 46ff.).

5.3 Österreichisches Projekt

Um aufzuzeigen, welche Initiativen innerhalb Österreichs zur Verbesserung der Lage durchgeführt wurden, habe ich das nachstehende Projekt TELFI gewählt, da ein großer Teil der funktionalen Analphabeten/innen Haftinsassen/innen sind. Mir erschien es wichtig, diese Basisbildungsbemühungen im Strafvollzug zu erläutern, da ich die Ansicht vertrete, dass es genau unter diesen Lebensumständen wichtig erscheint, einer sinnvollen Beschäftigung nachzugehen und schriftsprachliche Kompetenzen zu erwerben, was eine berufliche Integration nach der Haftzeit verbessern kann.

5.3.1 Basisbildung im Gefängnis – Projekt TELFI

2005 wurden in den österreichischen Strafanstalten Schwarza und Gerasdorf erstmals Basisbildungskurse angeboten. Wie Umfragen ergaben, sind inhaftierte Frauen und Männer im Allgemeinen unzureichend gebildet, verfügen meist über keinen Pflichtschulabschluss oder erlangten darüber hinausgehend keine berufliche Ausbildung. Das Projekt TELFI (Telelernen für Haftinsassen/innen) wurde entwickelt, um diesen Menschen die Chance auf einen beruflichen Einstieg nach der Haftzeit zu

ermöglichen. Der Basisbildungskurs im Rahmen dieses Projektes hatte eine Dauer von acht Wochen und jeweils sechs Insassen/innen konnten daran teilnehmen (vgl. Fritsch/Kohsem 2007: 2f.). Statistiken schätzen, dass im Februar 2007 von zirka 9.000 inhaftierten Frauen und Männern in österreichischen Gefängnissen rund 1.800 bis 4.500 Personen von funktionalem Analphabetismus betroffen waren. Darunter ebenso Menschen mit Migrationshintergrund und partiell ohne österreichische Staatsbürgerschaft, die jedoch teilweise sogar das österreichische Schulsystem durchlaufen haben. Der Anteil der inhaftierten Ausländer/innen beträgt laut Schätzungen ungefähr 30 bis 50%. Experten/innen gehen davon aus, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Kriminalität eng ist. Anteilsmäßig weisen Menschen im Strafvollzug einen höheren Anteil an Basisbildungsbedarf auf als jene, die in anderen Gesellschaftsschichten verkehren. In Zahlen ausgedrückt wären das für Großbritannien schätzungsweise zwei Drittel und für Deutschland zirka 20-50% der Insassen/innen, die Defizite im Bereich Basisbildung aufweisen (vgl. Langenfelder 2007: 3f.).

Ausgelegt sind die Basisbildungskurse des TELFI keinesfalls nur auf eine reine Wissensvermittlung. Bei der Planung wurde bedacht, dass die Teilnehmenden als ganze Person, inklusive ihren Ängsten, Hoffnungen und Wünschen, ihrer Vergangenheit und hinsichtlich ihrer Zukunft, betrachtet wurden. Auf die Einbeziehung der seelischen Verfassung sowie deren Würde wurde enorm Wert gelegt, da ein abermaliges Versagen unmerklich an vergangenes Versagen erinnern kann, was es zu verhindern gilt, da dies möglicherweise auch mit einem Kursabbruch in Korrelation stehen kann (vgl. Fritsch/Kohsem 2007: 3). Obwohl Gefängnisse nicht als optimaler Lernort gewertet werden, wird den Insassen/innen ein breites Spektrum an Kurangeboten bereitgestellt, welche ihnen außerhalb der Strafanstalt wahrscheinlich verwehrt geblieben wären. Folglich wird der Aufenthalt oftmals zur Aus- und Weiterbildung genutzt. Was den Teilnehmer/innen im Gefängnis nicht gewährleistet wird ist die Anonymität. Erfahrungsgemäß ist es für Betroffenen äußerst wichtig, ihre Anonymität zu wahren. Der Nachbar sollte möglichst nicht von einer

Lese- oder Schreibschwäche erfahren, was sich in Strafvollzugsanstalten nicht verstecken lässt, da mit der Anmeldung und Teilnahme unabwendbar auch Mithäftlinge davon erfahren (vgl. Langenfelder 2007: 5f.).

In der Strafanstalt Schwarzaau nahmen 2005 acht inhaftierte Frauen am Basisbildungskurs, welcher lesen, schreiben, rechnen und PC-Kenntnisse beinhaltet hatte, teil. Die Frauen wiesen einen unterschiedlichen Hintergrund auf: Vier Teilnehmerinnen hatten Deutsch als Muttersprache, zwei wuchsen mit der Sprache serbokroatisch auf, eine Frau war Alkoholabhängig und eine weitere Frau war Teilnehmerin an einem Methadon-Programmes (Anmerkung: keine Angabe, welche Muttersprache die beiden Frauen hatten). Eine Teilnehmerin, Gordana, 54, gab als persönliches Kursziel an, selbständig zu sein und eine Zeitung lesen zu können. Die sechs Teilnehmer (Männer) in Gerasdorf waren junge Erwachsene, im Alter von 18 bis 22 Jahren. Die Hälfte davon hatte einen türkischen und mazedonischen Migrationshintergrund. Für zwei der Teilnehmer war der Hauptschulabschluss das Ziel, die anderen vier Insassen besuchten bereits die interne Berufsschule der Haftanstalt und wollten ihre Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben kompensieren (vgl. Fritsch/Kohsem 2007: 4f.).

Der Ablauf des Kurses verlief in beiden Gefängnissen individuell, da drauf geachtet wurde, dass die Trainer/innen auf die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen eingehen. Begonnen hatten die Kurstage jeweils mit einer Gesprächsrunde, in welcher die Tagesverfassung und/oder Probleme der Teilnehmer/innen besprochen wurden. Geendet hatte eine Einheit ebenfalls damit, dass neue Erfahrungen reflektiert wurden und die Gelegenheit sich auszutauschen genutzt wurde. Auf Grund der Auslegung des Kurses (TELEFI – Telelernen für Haftinsassen/innen) wurden zwei Drittel, der zur Verfügung stehenden Zeit, mit computergestützter Vermittlung verbracht und ein Drittel mittels Arbeitsblättern (vgl. Fritsch/Kohsem 2007: 6).

Bis 2007 wurden insgesamt 40 Kurse an sechs Strafanstalten arrangiert, wobei die 250 Teilnehmer/innen eine Abschlussquote von 92% erreichten, hiervon gelang 83% der

Teilnehmer/innen ein positiver Abschluss. Nach der Entlassung aus den Haftanstalten wurden 60% weiter betreut, 25% gelang der Einstieg in die Arbeitswelt und 20% besuchten weiterbildende Kurse (vgl. Fritsch/Kohsem 2007: 3).

Profitieren können aus solchen Projekten alle Beteiligten gleichermaßen. Aus der Sicht des Strafvollzuges betreffend einer geringeren Rückfalls-Wahrscheinlichkeit, die Insassen/innen gehen einer Beschäftigung nach und auch die Sicherheit innerhalb einer Anstalt erhöht sich, da die Teilnehmer/innen nun beispielsweise Informationsblätter besser lesen können. Die Lernenden verbessern ihre Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten und erhalten mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Job während ihrer Inhaftierung. Zu den persönlichen Aufwertungen innerhalb eines solchen Basisbildungskurses kann aber auch ein verbessertes Selbstwertgefühl zählen und es kann ebenso die Reintegration nach der Haftstrafe begünstigen (vgl. Langenfelder 2007: 7f.).

5.4 Zusammenfassung

Wie den einzelnen Phasen von 1945 bis 2013 zu entnehmen ist, gilt aus der Sicht der UNESCO Bildung als ein Menschenrecht. Leider erreichten die einzelnen Ansätze und Vorstellungen zur Verbesserung der weltweiten Lage ihr Ziel. Aus diesem Grund habe ich das Kapitel auch ‚Internationale Bemühungen der Alphabetisierungsarbeit‘ benannt. Interessant in diesem Zusammenhang sind die einzelnen Zuschreibungen, die den jeweiligen Phasen hinzugefügt wurden. 1965 bis 1974 wurde als Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung oder die Phase von 1975 bis 1998 als Alphabetisierung und Befreiung betitelt.

Aus den zahlreichen österreichischen Projekten wurde bewusst das Projekt Basisbildung im Gefängnis ausgewählt, was zunächst etwas willkürlich erscheinen mag. Haftinsassen/innen, die als Randgruppe der Gesellschaft betrachtet und häufig auch verachtet werden, wurden als Zielgruppe erkannt, da ihnen auch ein höheres

Defizit im schriftsprachlichen Gebrauch zugeschrieben wird. Zudem bietet das Angebot der Alphabetisierung innerhalb der Haftzeit einen Ausgleich zum relativ monotonen Gefängnisalltag und fördert eine erfolgreiche Wiedereingliederung in die Berufswelt nach der Inhaftierung.

6 Resümee

Abschließend möchte ich die einzelnen Kapitel rückblickend darstellen und deren Hauptaugenmerk komprimiert zusammenfassen.

„Bildung als ein Menschenrecht vs. Bildung als der Menschen Pflicht“, beschäftigt sich mit der grundlegenden Bedeutung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Relevanz der Schriftsprachlichkeit befasst. Inhaltlich stehen dem geschichtlichen Hintergrund die geforderten Grundkenntnissen und definierten Schlüsselkompetenzen gegenüber. Ebenso finden Einblicke in das Leben von Menschen statt, die ohne ausreichende Schriftsprachkompetenzen ihr Leben gestalten. Unter anderem zählen verschiedene Vermeidungs- und Täuschungsstrategien, die oftmals von den Betroffenen angewendet werden, um schriftsprachliche Anforderungen zu vermeiden, zu deren alltäglichen Aufgaben. Ein Vergleich der Ergebnisse der leo-Studie in Bezug auf Literalität und Erwerbstätigkeit sowie Literalität und höherer Bildung und jenen der Teilnehmer/innen in Alphabetisierungskursen lässt vermuten, dass die Forschungsergebnisse einander gleichen würden, was eindeutig widerlegt wird. Leo erhob jedoch, dass mehr als die Hälfte der funktionalen Analphabeten/innen in Deutschland bestens in den Arbeitsmarkt integriert sind und/oder zudem einen höheren Bildungsabschluss vorweisen können.

Die weltweite Größenordnung von Analphabetismus, jeglicher Form, kann bis dato nur geschätzt werden. Das **„Tabu Thema (funktionaler) Analphabetismus“** liefert einen Einblick in die Definitionen, welche den einzelnen Formen von primärem, sekundärem, totalem und funktionalem Analphabetismus zugeschrieben werden. Die Erläuterungen machen deutlich, dass für den Terminus funktionale/r Analphabet/in keine präzise Definition vorhanden ist bzw. diese keinen Aufschluss über den Stand der vorhandenen Kompetenzen liefert. Die Kritik an diesem Terminus fordert die Ersetzung durch einen alternativen Begriff, welcher mit Literalität betitelt wird. Ob und wie diese Alternative geeignet erscheint, wird kritisch aufgearbeitet. Die

Ergebnisse der leo-Studie für Deutschland und die PIAAC Erhebung für Österreich dienen als Grundlage für die Erarbeitung der Lage in deutschsprachigen Raum.

„Internationale[n] Bemühungen der Alphabetisierungsarbeit“; Die von 1945 bis 2013 durchgeführten Phasen der internationalen Alphabetisierungsarbeit, vorrangig initiiert durch die UNESCO, verdeutlichen die Erkennung des Problems und den Wille zu einer Bearbeitung bzw. Minimierung dessen. Bewusst wurde der Benennung des Kapitels der Zusatz ‚Bemühungen‘ hinzugefügt, da die zuvor definierten Ziele der jeweiligen Phasen nicht zufriedenstellend erreicht wurden. Grundsätzlich sind aus österreichischer Sicht zahlreiche Projekte entwickelt und umgesetzt worden. Die Behandlung eines Projektes im österreichischen Strafvollzug, welches sich mit Basisbildung im Gefängnis beschäftigt, soll aufzeigen, dass Haftinsassen/innen dadurch die Möglichkeit erhalten, ihre schriftsprachlichen Defizite zu verbessern – auch um nach ihrer Inhaftierung besser in den Arbeitsmarkt integriert werden zu können.

Resümierend möchte ich anmerken, dass das Feld der Alphabetisierungsforschung ein spannendes und komplexes Gebiet darstellt, dessen Ursachen für einen unzureichenden Erwerb oder eine mangelhafte Handhabung der Schriftsprache nicht pauschalisiert werden können. Fast individuell wie ein Fingerabdruck können diverse Einflüsse auf den Lernprozess im Pflichtschulalter einwirken und sich über das Jugendalter bis ins Erwachsenenalter erstrecken. Die Beantwortung der Forschungsfrage: **„Welche Einflussfaktoren begünstigen die Entstehung von Nachteilen in der Aneignung sowie in einer unzureichenden Handhabung der Schriftsprach-kompetenzen von Personen in alphabetisierten (Industrie-) Ländern?“** wurde anhand von verschiedenen Modellen und Idealtypisierungen vollzogen, die einen Einblick in die Vielschichtigkeit und Komplexität der möglichen Ursachen bieten soll. Zusammengefasst lassen sich soziale, institutionelle, gesellschaftliche, ökonomische, genderspezifische und migrationsbedingte Einflussfaktoren sowie kritische Lebensereignisse lokalisieren, die das Erlernen der Schriftsprache maßgeblich be- oder verhindern können. Anzumerken ist, dass in den

häufigsten Fällen nicht nur eine sondern mehrere Ursachen übergreifend beobachtet wurden. Vernachlässigt wurden in allen Studien jene Menschen, die mit einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung leben. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang die Inklusion dieses Personenkreises – nicht nur, wie bereits eingeleitet, im alltäglichen Leben sondern auch innerhalb der Forschung.

7 Literatur

apfe e.V. Dresden (2008): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung. Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH). Aktualisierte Neuauflage. Dresden.

BMUKK (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006]

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1. Auflage. Münster und Stuttgart.

Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea [Hrsg.]: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster. S. 70-80.

Genuneit, Jürgen (2005): Das Buch zwischen Bauch und Börse. Literarische, kulturgeschichtliche und ökonomische Assoziationen. In: Müller, Annerose [Hrsg.]: Alphabetisierung, Kultur, Wirtschaft. 1. Auflage. Stuttgart.

Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke (2011a): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg.

Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke (2011b): leo. - Level-One Studie. Kurzbericht. Hamburg.

Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke [Hrsg.] (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster u.a.

Gruber, Elke (2005): Alphabetisierung und Grundbildung – Grundlagen beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe. In: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten.

Arbeit & Bildung. Bildung. Chance für Beschäftigung. Dokumentation zur Fachtagung „Grundbildung und Alphabetisierung“ vom 24. Juni 2005 in der Arbeiterkammer Klagenfurt.

HABIL „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ Projekt Verbund „Chance Erarbeiten“ (2010): Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Essen und Freiburg.

Holzbauer, Friederike (2007): Das Wort ergreifen. Ein Alphabetisierungsprojekt für Erwachsene. Meran.

Hubertus, Peter (2011): Probleme mit dem Lesen und Schreiben und die Rolle der Familie. In: Boethe, Joachim [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung. Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster u.a.

Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia [Hrsg.]: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München. S. 21-42.

Jäckle, Robert/ Himmler, Oliver (2012): Ökonomie und Analphabetismus. In: Grotlüschen, Anke/ Riekmann, Wiebke [Hrsg.]: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung. Band 10. Münster u.a.S. 276-298.

Jensen, Peter (2008): Wahrnehmen, Thematisieren und Vermitteln – zur Beratungskompetenz von Fachkräften in den Fachdiensten der Grundsicherung und in den Sozialen Diensten. In: Schneider, Johanna/ Gintzel, Ullrich/ Wagner, Harald [Hrsg.]: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u.a.

Lenhart, Volker (2010): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, Rudolf/ von Hippel, Aiga [Hrsg.]: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden. S. 599-618.

Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea [Hrsg.]: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster u.a. S. 90-99.

Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster u.a.

Motakef, Mona (2009): Das Menschenrecht auf Alphabetisierung. In: Bothe, Joachim [Hrsg.]: Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Band 3. Münster u.a. S. 28-36.

Nickel, Sven (2009): Funktionaler Analphabetismus/ Illiteralität: Begrifflichkeit, Genese, didaktische Ansätze und familienorientierte Prävention. Verbundprojekt ProGrundbildung. Basisqualifizierung Alphabetisierung/ Grundbildung. München.

Sahrai, Diana/Gerdes, Jürgen/Drucks, Stephan/Tuncer, Hidayet (2011): Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. [Hg.]: Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld. S. 33-58.

Singh, Madhu (2004): Alphabetisierung als plurales Konzept: Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen. In: Genz, Julia [Hrsg.]: 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. 1. Auflage. Stuttgart. S. 35-41.

Statistik Austria (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien.

UNESCO (1994): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt am Main u.a. S. 254.

UNESCO (2009): United Nations Literacy Decade: International Strategic Framework for Action. Paris.

Wagner, Harald (2008a): Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna/ Gintzel, Ullrich/ Wagner, Harald [Hrsg.]: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u.a. S. 15-22.

Wagner, Harald (2008b): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, Johanna/ Gintzel, Ullrich/ Wagner, Harald [Hrsg.]: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u.a. S. 23-29.

7.1 Fachzeitschriften und Magazine

Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1. Überarbeitete Fassung. Online abrufbar im WWW unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> Wien. [letzter Zugriff 24.09.2013].

7.2 Internetquellen

ALL (2011): ALL-Studie. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.adult-literacy.admin.ch/bfs/all/de/index/01.html> [letzter Zugriff 20.12.2013].

BIFIE Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (o.J.): PISA-Studie für 15-/16-Jährige. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.bifie.at/pisa> [letzter Zugriff 20.12.2013].

Der Duden online: Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.duden.de> [letzter Zugriff 28.08.2013].

Der Spiegel (1965): Onlineausgabe vom 18.08.1965, Ausgabe 34. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46273719.html> [letzter Zugriff 06.11.2013].

Deutscher Volkshochschul-Verband (o.J.): Studien. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.grundbildung.de/daten/studien> [letzter Zugriff 20.12.2013].

Gabler Wirtschaftslexikon. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de> [letzter Zugriff 30.08.2013].

Hanemann, Ulrike (2012): Die Weltalphabetisierungsdekade 2003-2012. Eine Bilanz. Online abrufbar im WWW unter: <http://www.diezeitung.de/42012/internationale-erwachsenenbildung-01.pdf>. [letzter Zugriff 12.08.2013].

Kastner, Monika (2013): Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Online abrufbar im WWW unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung> [letzter Zugriff am 25.09.2013].

Krauss, Michael (1996): Virtuelles Handbuch Informationswissenschaft. Exkurs 1: Der Sputnik-Schock und die Entwicklung der (Fach-)Informationspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://is.uni-sb.de/studium/handbuch/exkurs1.html> [letzter Zugriff 06.11.2013]

Nickel, Sven (2002): Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de> [letzter Zugriff 12.08.2013].

OECD (2006): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [letzter Zugriff 05.11.2013].

Spiegel Online (2013): Unispiegel: Auslandsstudium in Südafrika. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/auslandsstudium-in-suedafrika-apartheid-ueberall-a-913745.html> [letzter Zugriff 05.01.2014].

Statistik Austria (2013): PIAAC. Online abrufbar im WWW unter der URL: <http://www.statistik.at> [letzter Zugriff 16.06.2013].

UNESCO (o.J.): Bildung für alle. Online abrufbar im WWW unter der URL: http://www.unesco.de/bildung_fuer_alle.html. [letzter Zugriff 23.09.2013].

VHS (o.J.): Grundlage für das Bildungsprogramm der Wiener Volkshochschulen. Online abrufbar im WWW unter der URL: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/iso88591Schluesselkompetenzen.pdf [letzter Zugriff 05.11.2013].