

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Fachbereich 6

Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Diplom-Pädagogen

**Stigmamanagement von funktionalen
Analphabeten**

Vorgelegt von: Malügge, Lars

Gutachterin: Prof. Dr. Karin Böllert

Ko-Gutachterin: Dr. Catrin Heite

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Funktionaler Analphabetismus	7
2.1 Definitionen von Analphabetismus	7
2.2 Entstehung des funktionalen Analphabetismus	12
2.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland	22
3. Stigmatisierung und Stigmamanagement.....	31
3.1 Stigmatisierung	31
3.2 Stigmamanagement	39
4. Das narrative Interview.....	53
4.1 Theoretische Grundlagen des narrativen Interviews	53
4.2 Ablauf des narrativen Interviews	59
4.3 Auswertung des narrativen Interviews	63
5. Narrative Interviews mit ehemaligen funktionalen Analphabeten .	69
5.1 Interview mit Ralf Dreßler.....	70
5.1.1 Interviewbericht.....	70
5.1.2 Kurzbiographie.....	71
5.1.3 Stigmamanagement.....	76
5.2 Interview mit Daniel Eichner.....	86
5.2.1 Interviewbericht.....	86
5.2.2 Kurzbiographie.....	87
5.2.3 Stigmamanagement.....	92

5.3 Kontrastiver Vergleich der Interviews.....	104
6. Konsequenzen für die Soziale Arbeit	113
7. Schlussbetrachtung.....	124
Literaturverzeichnis	128

Anhang (auf beigefügtem Datenträger)

- Transkript des Interviews mit Ralf Dreßler
- Transkript des Interviews mit Daniel Eichner
- Transkript des Interviews mit Markus Krampe

1. Einleitung

„Was? Sie können nicht lesen? Aber Sie waren doch in der Schule! Das kann doch gar nicht sein. Lesen und Schreiben ist doch das Einfachste auf der Welt, und Sie können das nicht? Das kann ja entweder nur bedeuten, dass Sie in der Schule extrem faul waren oder schlichtweg zu dumm sind.“ – Wenn Sätze dieser Art fallen, stellt das eine Konfrontation dar, vor genau der eine Person, die die Kulturtechniken des Lesen und Schreibens nicht beherrscht, Angst hat.

Es handelt sich hierbei um eine Stigmatisierung, denn die betroffene Person wird über das Merkmal der Schriftunkundigkeit hinaus mit weiteren negativen Attributen wie Faulheit und mangelnder Intelligenz in Verbindung gebracht. Zugleich kann dies bedeuten, dass die Person ausgegrenzt wird, da sie sich durch dieses Stigma vom großen Teil der Gesellschaft unterscheidet und somit gänzlich auf dieses Merkmal reduziert wird. Um sich einer solchen Stigmatisierung zu entziehen, versuchen die Betroffenen, ihr Defizit durch Techniken des Stigmamanagements zu verbergen und damit ihre beschädigte Identität zu stabilisieren. Gleichzeitig lernen sie, in einer Welt, die von Schriftsprache geprägt ist, zu überleben und sich ohne diese Kulturtechniken zu orientieren.

Die Systematik des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten steht in der empirischen Forschung noch am Anfang. Zwar wurden im Rahmen der Erforschung der Lebenswelt der Betroffenen schon relevante Hinweise in Bezug auf diese Techniken gegeben – so haben u.a. Oswald / Müller (1982), Egloff (1997), Kerpel (2000) sowie Döbert / Hubertus (2000) aufgezeigt, dass funktionale Analphabeten von Stigmatisierungsprozessen betroffen sind und mithilfe verschiedener Strategien versuchen, ihre beschädigte Identität zu stabilisieren –, jedoch ist das Stigmamanagement bisher nicht weiter als eigenständiges Untersuchungsfeld in Forschungsarbeiten thematisiert und analysiert worden. Ein solcher Ansatz soll – für den Kontext der Sozialen Arbeit – mit dem vorliegenden Beitrag verfolgt werden. Die zentrale Fragestellung lautet daher, welche Techniken funktionale Analphabeten benutzen,

um ihre beschädigte Identität zu stabilisieren, wie sie diese im Alltag anwenden und welche Konsequenzen sich daraus für die Soziale Arbeit ergeben. Ziel der Arbeit ist es, die verschiedenen Strategien und Methoden des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten zu erfassen und zu analysieren, um das Thema in seiner komplexen Systematik darstellen zu können. Zudem soll durch die Analyse der Stigmatisierungsprozesse und der Anwendung der Stigmamanagement-Strategien aufgezeigt werden, wie funktionale Analphabeten angemessen angesprochen werden können.

Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt auf der Analyse der Anwendung von Stigmamanagement-Techniken, wobei der Aspekt der Stigmatisierung und die Auswirkungen derselben auf die betroffenen Personen den Rahmen bilden, in dem diese Anwendungen eingebettet sind. Aufbauend auf theoretischen Konzepten dienen narrative Interviews mit ehemaligen funktionalen Analphabeten, in denen die Erzähler anhand ihrer Lebensgeschichte Anwendungen dieser Stigmamanagement-Techniken darstellen, als Grundlage der Analyse. Die biographische Herangehensweise begründet sich zum einen darin, dass die Techniken des Stigmamanagements funktionaler Analphabeten bisher wenig empirisch erforscht wurden. Zum anderen bietet der Gebrauch dieser qualitativen Vorgehensweise quantitativen Zugängen gegenüber den entscheidenden Vorteil, dass sie dazu beitragen können, Theorien zu generieren und zu überprüfen. Die Informanten werden als Experten ihrer eigenen Lebenssituation befragt und können so Einblicke geben in die Lebenswirklichkeit der Menschen, die die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens nicht beherrschen. Aus den Ergebnissen der Analyse werden anschließend Möglichkeiten für Akteure der Sozialen Arbeit herausgearbeitet, wie verborgene Schriftunkundigkeit erkannt werden und dieses Wissen in professionelle Handlungskompetenzen einfließen kann.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wird das Phänomen des funktionalen Analphabetismus dargestellt. Im ersten Schritt werden verschiedene Erscheinungsformen des Analphabetismus erörtert, um sie vom funktionalen Analphabetismus abzugrenzen. Daraufhin wird auf die Entste-

hungsbedingungen dieser Form des Analphabetismus eingegangen, die nicht monokausal erklärt werden kann. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Darstellung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Thematik der Stigmatisierung und der Anwendung der Techniken des Stigmamanagements. Zunächst wird der Aspekt der Stigmatisierung thematisiert, indem die Begriffsgeschichte, Stigmatisierungsprozesse und ihre Auswirkungen und die Sozialisation des stigmatisierten Individuums dargestellt werden. Daraufhin werden die unterschiedlichen Formen des Stigmamanagements beschrieben.

Im vierten Kapitel wird die Methode des narrativen Interviews vorgestellt und der Ablauf eines solchen Interviews sowie die Auswertungsmethode erläutert. Diese Erhebungsmethode wurde insbesondere deshalb gewählt, weil die interviewten Personen ihre Darstellungen so nach eigenen Relevanzkriterien präsentieren können.

Im fünften Kapitel erfolgt die Analyse der Interviews der von mir befragten ehemaligen funktionalen Analphabeten. Zunächst wird der Interviewbericht dargestellt, in welchem der Ablauf des Interviews knapp beschrieben wird. Darauf folgt in Form einer Kurzbiographie eine Übersicht über die dargestellte Lebensgeschichte; anschließend erfolgt die Analyse der Handlungsprozesse des Stigmamanagements der interviewten Personen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem kontrastiven Vergleich der jeweils dargestellten Techniken des Stigmamanagements.

Das sechste Kapitel befasst sich mit den Konsequenzen für die Soziale Arbeit im Hinblick auf den Umgang mit funktionalen Analphabeten. Dort wird auf die Dringlichkeit verwiesen, dass die Bedeutung der Sprachkompetenz für die Lebensbewältigung von Menschen als Perspektive in die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit aufgenommen werden muss. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie funktionaler Analphabetismus zu erkennen ist und welche Möglichkeiten bestehen, mit den betroffenen Personen umzugehen.

Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung, in der die Ergebnisse der Arbeit abschließend reflektiert werden.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit durchgehend das generische Maskulinum verwendet; Frauen wie Männer sind aber in gleicher Weise gemeint.

2. Funktionaler Analphabetismus

Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus ist sehr vielschichtig und umfangreich, aber zugleich ein Gegenstand, der in der Öffentlichkeit selten thematisiert wird und über den wenig bekannt ist. Das Wissen über dieses Phänomen bildet die Grundlage dafür, den Stigmatisierungsprozess und die Anwendung der Techniken des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten zu verstehen. Dieses Kapitel führt in die Thematik des funktionalen Analphabetismus ein und gibt einen Überblick in diese häufig unterschätzte Problematik, indem diese Form des Analphabetismus definiert, die Entstehungsbedingungen dargestellt und auf die Größenordnung in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen wird.

2.1 Definitionen von Analphabetismus

Der Analphabetismus, die Nichtbeherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben und deren Anwendung, gilt in der öffentlichen Meinung gemeinhin als ein Phänomen, das nur in sog. Entwicklungsländern anzutreffen ist. Als Ursache für das Auftreten des Analphabetismus in diesen Ländern werden oftmals eine unzureichende bzw. das Fehlen einer schulischen Infrastruktur und das Vorhandensein großer Armut als Erklärung herangezogen. Die Betroffenen aus den Entwicklungsländern sind meist von vornherein vom Schulbesuch ausgeschlossen und haben somit gar keine Möglichkeit, diese Kulturtechniken zu erlernen. Gleichsam gelten auch Staaten von dieser Problematik betroffen, die eine hohe Quote von Einwanderern aus Entwicklungsländern aufweisen, wie bspw. die USA (vgl. Kerpel 2000, S. 7). Diese ursprüngliche Form des Analphabetismus wird als totaler Analphabetismus bezeichnet, der dann vorliegt, wenn für das Individuum keinerlei Gelegenheit bestand oder besteht, das Lesen und Schreiben zu erlernen und es dadurch keinerlei Schriftsprachkenntnisse besitzt. Diese Form wird alternativ auch als primärer Analphabetismus bezeichnet und ist in der Regel dem Mangel an einem funktionierenden Schulsystem geschuldet (vgl. Linde 2007, S. 91 f.).

Es ist jedoch ein Trugschluss, den Analphabetismus nur auf sog. klassische Einwanderungs- und Entwicklungsländer zu beschränken und z.B. Industrienationen wie die Bundesrepublik Deutschland mit ihrer Schulpflicht von dieser Problematik auszunehmen. „In Sachsen-Coburg-Gotha wurde 1642, in Württemberg 1649, in Brandenburg 1662, in Preußen 1717¹ und 1736 die allgemeine Schulpflicht eingeführt“ (Engelsing 1973, S. 45) – und letztendlich wurde im Jahre 1919 die allgemeine Schulpflicht in die Weimarer Verfassung für das Deutsche Reich festgeschrieben. „Die Aufgabe, Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen, gehört zu den wichtigsten Forderungen, die an die Schule gestellt werden. Deshalb schließen sich Schulpflicht und Analphabetismus zumindest auf den ersten Blick aus“ (Döbert / Hubertus 2000, S. 16).

Die Annahme, dass die Schulpflicht und der damit verbundene verpflichtende Schulbesuch ein Gradmesser für die Alphabetisierung unserer Gesellschaft darstellt, ist ein Irrtum, denn es gibt auch Analphabeten trotz Schulbesuchs: „Erwachsene, die ihre Schulpflicht erfüllt haben und dennoch kaum lesen und schreiben können. Bei ihnen handelt es sich nicht um sogenannte totale Analphabeten, die überhaupt keine Schriftkenntnisse besitzen, sondern um funktionale Analphabeten“ (ebd., S. 20).

Der grundlegende Unterschied zwischen totalen und funktionalen Analphabeten liegt darin, dass funktionale Analphabeten den größten Teil ihrer Pflichtschuljahre absolviert und somit gewisse Fähigkeiten im Lesen und Schreiben erlangt haben, während totale Analphabeten von vornherein von der Möglichkeit ausgeschlossen sind, diese Kulturtechniken durch schulische Bildungsmaßnahmen zu erlernen (vgl. Kainz 1998, S. 13). Funktionale Analphabeten haben zwar die Schule besucht und auch am obligatorischen Deutschunterricht teilgenommen, jedoch reichen die erworbenen Schriftsprachkenntnisse nicht aus, um sich am gesellschaftlichen Leben aktiv beteiligen zu können. Diese unzureichend erlernten Schriftsprachkenntnisse führen für die betroffenen Personen zu grundlegenden Benachteiligungen.

„Die Betroffenen verfügen meist nicht über die Mindestqualifikation im Lesen und Schreiben, um den Alltagsanforderungen gerecht zu werden, sei dies im Arbeitsbe-

¹ Es handelt sich um das Schuledikt des preußischen Königs Friedrich Wilhelm I. von 1717, das mit der Principia regulativa von 1736 nachgebessert wurde. Es bestand weder die Absicht die Schulpflicht auf alle Menschen auszudehnen, noch wurde sie im ganzen Königreich durchgesetzt (vgl. Engelsing 1973, S. 45).

reich, beim Lesen von Bedienungsanleitungen oder Etiketten, beim Ausfüllen von Stundenzetteln oder Bewerbungen, in der Konsumsphäre, beim Preisvergleich, bargeldlosem Zahlungsverkehr und Vertragsabschluss, in der Anwendung der allgemein zugänglichen Medien, der Fernsehzeitung, dem Telefonbuch, den Fahrplänen und Straßenschildern, ja sogar beim Erwerb des Führerscheins fehlen den Betroffenen die notwendigen schriftsprachlichen Fähigkeiten, um gegenüber diesen Anforderungen adäquat zu handeln“ (Matzke 1982, S. 2).

Diese Ausführungen zeigen, dass nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen zu massiven Problemen in der Bewältigung des alltäglichen Lebens führen. Jedoch bleibt die Frage offen, was genau unter nicht ausreichender Lese- und Schreibkompetenz zu verstehen ist. Drecoll definiert den funktionalen Analphabetismus wie folgt: „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderung an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecoll 1981, S. 31).

Diese Begriffsbestimmung des funktionalen Analphabetismus ist eine Erweiterung der UNESCO-Definition von 1979, die folgendermaßen lautet: „A person is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading and writing and calculation for his own community development²“ (UNESCO 2006, S. 154).

Drecoll erweitert die UNESCO-Definition, um aufzuzeigen, dass der funktionale Analphabetismus aus einem sozialen Missverhältnis zwischen objektiven Fähigkeitserfordernissen und individueller Ausstattung durch gesellschaftlich organisierte Bildungsprozesse erfolgt (vgl. Drecoll 1981, S. 31). Diese Definition macht deutlich, dass die Problematik des funktionalen Analphabetismus nicht nur beim Betroffenen selbst begründet liegt, sondern abhängig ist vom Grad der Schriftsprachbeherrschung der jeweiligen Gesellschaft (vgl. Egloff 1997, S. 116).

Der funktionale Analphabetismus ist also eine historisch wandelbare Größe: So galt man noch am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts als alphabetisiert, wenn man beispielsweise den kleinen Katechismus

² Diese Definition bezieht sich auf den angelsächsischen Literacy-Begriff; ein Begriff, der auch das Rechnen mit einschließt. Im deutschen Sprachraum wird das Rechnen aber als eigenständiges Feld betrachtet und ist von der Alphabetisierung losgelöst.

lesen bzw. mit seinem Namen anstatt mit drei Kreuzen unterschreiben konnte (vgl. Kamper 1999, S. 627). Daher war die Signierfähigkeit der Menschen lange Zeit der Gradmesser für die Alphabetisierung einer Gesellschaft. „Betrachtet man die Geschichte der Menschheit, so stellt sich Analphabetismus / Illiterarität³ als eine relative und dynamische Größe dar: nicht immer und überall wurden (und werden) Menschen ohne Schriftsprachkenntnisse der (heute) negativ konnotierten Kategorie Analphabet zugeordnet bzw. nicht immer und überall hat und hatte Lesen und Schreiben die Bedeutung, die es heute für uns hat. Die Schrift etwa tauchte erst um 3000 v. Chr. auf, der Mensch als Spezies existiert bereits seit etwa einer Million Jahre“ (Egloff 2000, S. 138).

Da die Anforderungen im schriftsprachlichen Bereich stetig angestiegen sind, überrascht es nicht, dass Ende der siebziger Jahre im Zuge der ökonomischen Krise⁴ die Thematik des Analphabetismus wieder neu entdeckt wurde und sich vermehrt Erwachsene für Rechtschreibkurse an den Volkshochschulen anmeldeten. Hier zeigt sich besonders deutlich, warum der funktionale Analphabetismus als historisch wandelbare Größe zu bezeichnen ist. „Es hat auch in den Jahren vorher Analphabeten gegeben, doch haben sie dieses Defizit noch verbergen können, und es war für sie nicht unbedingt notwendig, im Erwachsenenalter das Lesen und Schreiben zu lernen. Diese Erwachsenen konnten beruflich tätig sein und hatten so ihr Auskommen“ (Döbert / Hubertus 2000, S. 18).

Die ökonomische Krise führte zu einem verstärkten Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt, der gleichbedeutend ist mit einem Selektionsprozess: „Allgemein akzeptierte formale Kriterien für die Auswahl von Bewerbern (wie Rechtschreibfähigkeit) werden dankbar genutzt. Auch sind viele Nischen verschwunden, in denen Analphabeten traditionellerweise ein menschliches, kommunikatives Leben führen konnten: als Landarbeiter in kleinen bäuerlichen Betrieben, als Hilfskräfte bei kleinen Handwerksbetrieben im bekannten Stadtteil. Oftmals war mit der Arbeitsmöglichkeit ein familiärer Bezug gegeben, der (vermittelnd) eine Teilnahme an der gesellschaftlichen (auch schriftlichen) Kommunikation ermöglichte. Solche Möglichkeiten verschwinden zusehends und mit ihnen die letzten Formen des Vorlesens und des stellvertretenden Schreibens, die seit Jahrhunderten es Analphabeten er-

³ Der Begriff Illiterarität stammt aus dem angelsächsischen Sprachraum und ist den Begriffen literacy und illiteracy entlehnt. Es gab immer wieder Versuche, den stark negativ behafteten Begriff Analphabetismus durch andere Bezeichnungen wie z.B. Illiterarität zu ersetzen, was sich jedoch nicht durchgesetzt hat. In der Literatur werden die Begriffe meist synonym verwendet.

⁴ Die ökonomische Krise war eine Folge der Ölkrise von 1973 und 1979, die zu einer schweren Rezession in der BRD führte.

möglichst hatten, an der Schriftkultur („als Semi-Literale“) teilzunehmen“ (Giese 1987, S. 264 f.).

Auch haben die Einführung der elektronischen Datenverarbeitung und die Automatisierung von Produktionsprozessen dazu geführt, dass die schriftsprachlichen Anforderungen enorm gestiegen sind und an fast allen Arbeitsplätzen Einzug gehalten haben. Zudem sind die Anforderungen nicht nur quantitativ gestiegen, sondern haben sich auch qualitativ gewandelt und sind anspruchsvoller geworden. So erfordert bspw. die Nutzung des Computers oder des Internets ganz andere Lesetechniken als das Lesen von Büchern. Wer im Internet surft und Informationen sucht, muss schnell lesen, Texte überfliegen und trotz des Umfangs der Informationen den Überblick behalten können. Gleichsam hat das Tastaturschreiben in vielen Bereichen die Handschrift abgelöst (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 22).

Eine weitere Form des Analphabetismus, die aber nah mit dem funktionalen Analphabetismus verwandt ist, ist der sog. sekundäre Analphabetismus. Diese Form des Analphabetismus bzw. seine Bezeichnung wird in den Medien oftmals synonym zum funktionalen Analphabetismus verwendet bzw. man versucht damit zu erklären, warum es in der Bundesrepublik Deutschland Menschen gibt, die eine nicht ausreichende Schriftsprachkompetenz besitzen⁵. „Sekundärer Analphabetismus liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozeß des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verloren gehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt. Damit ist der sekundäre Analphabetismus ein Sonderfall des funktionalen Analphabetismus“ (Hubertus 1995, S. 251).

Diese Menschen haben in ihrer Schulzeit ein schriftsprachliches Niveau erreicht, um gerade angemessen damit in der Gesellschaft umgehen zu können. Allerdings werden diese Fähigkeiten nach der Schulzeit nicht mehr angewendet, so dass ein Prozess des Verlernens eintritt,

⁵ Durch die Aufklärungskampagnen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. werden heutzutage die Begriffe nicht mehr so oft verwechselt. Noch am 10. September 1995 heißt es allerdings in den „Westfälischen Nachrichten“ unter der Überschrift *Computer fördern Analphabetismus*: „Fernsehen, Computer und Gameboys tragen nach Ansicht der „Stiftung Lesen“ zu der zunehmenden Zahl von Analphabeten bei. Es gebe rund drei Millionen sekundäre Analphabeten, die mangels Beschäftigung mit Texten Lesen und Schreiben wieder verlernt hätten, heißt es“ (zit. nach Döbert / Hubertus 2000, S. 23).

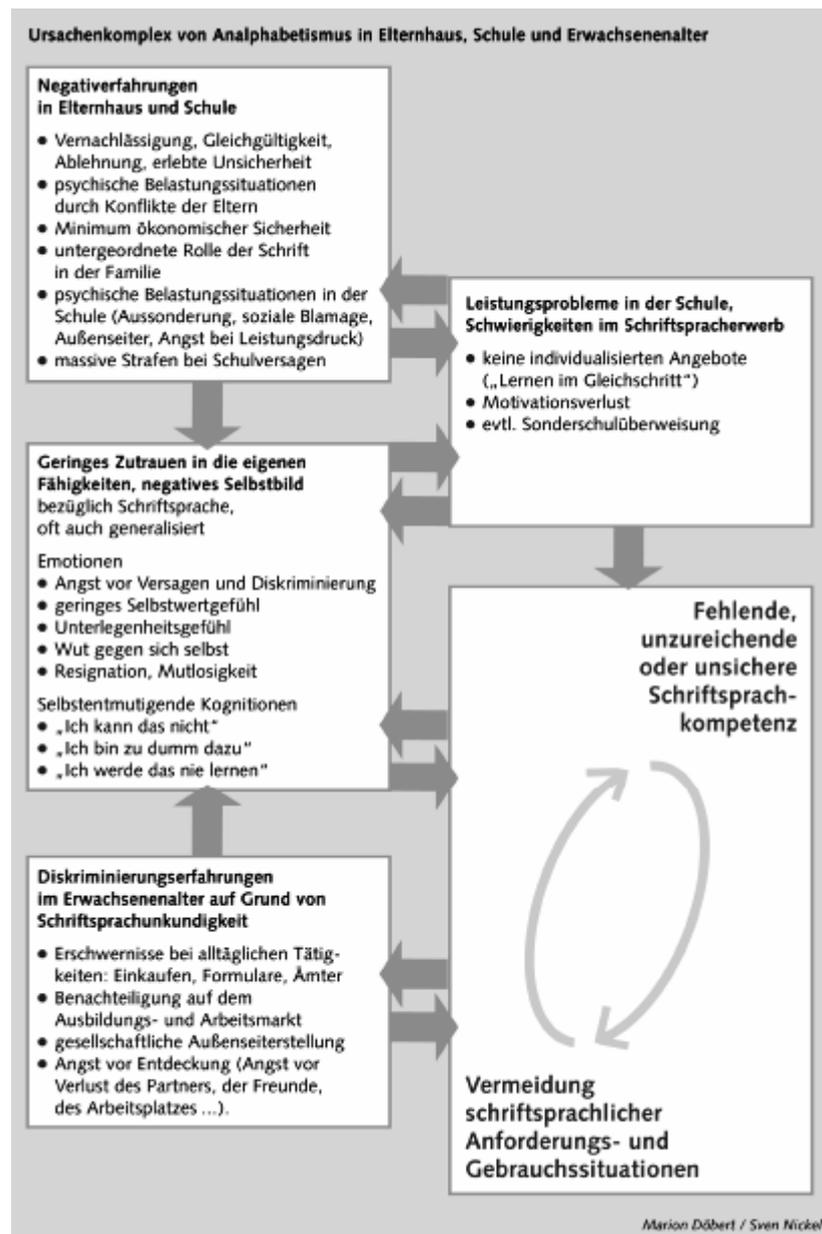
bis die Grenze zum funktionalen Analphabetismus überschritten ist. Mit anderen Worten: „Ein sekundärer Analphabet ist vom funktional alphabetisierten Erwachsenen wieder zum funktionalen Analphabeten geworden“ (Döbert / Hubertus 2000, S. 23). Die Nichtanwendung von Schriftsprache ist demnach ein Verursachungsfaktor für den sekundären Analphabetismus.

2.2 Entstehung des funktionalen Analphabetismus

Die Entstehungsbedingungen des funktionalen Analphabetismus sind sehr vielfältig, und die Ursachen liegen in so vielen Bereichen, dass es unmöglich ist, einen monokausalen Erklärungsansatz zu formulieren. „Einfache Wenn-Dann-Beziehungen, die den Analphabetismus⁶ monokausal erklären könnten, gibt es nicht. Analphabetismus ist also nicht die Folge eines einzelnen isolierbaren Faktors, etwa: Weil er Heimkind war, ist er Analphabet. Eine Reihe von Untersuchungen anhand der Lebensgeschichte von Analphabeten zeigt, daß es einen multikausalen Zusammenhang gibt, verschiedene Faktoren, die sich gegenseitig bedingen und verschärfen und mitunter Analphabetismus verursachen können. Auch wirken sich gleiche Ursachen nicht bei allen Individuen gleich aus. Allgemein formuliert liegt – fast – immer ein Zusammentreffen von familiären, schulischen und individuellen Faktoren zugrunde, die diese Menschen vor allem während der Anfangsphase des schulischen Schrifterwerbs in für sie nicht zu bewältigende Situationen gebracht haben, sie zu Störungen und schließlich zum Abbruch des Leselernprozesses geführt haben“ (Horn / Paukens 1986, S. 4).

Zwar lässt sich der funktionale Analphabetismus nicht durch eine einzelne Ursache erklären, aber man kann die einzelnen Faktoren, die sich negativ auf den Schriftspracherwerb auswirken, darstellen und in Form eines Ursachenkomplexes für den funktionalen Analphabetismus verbinden und erklären (vgl. Abb. 1).

⁶ Wenn im Folgenden von Analphabetismus die Rede ist, so ist immer der funktionale Analphabetismus gemeint.



(Abb. 1: Döbert / Nickel 2000, S. 52)

Hierbei wird insbesondere auf das Zusammenwirken von individuellen, schulischen und familiären Faktoren eingegangen, die im Folgenden dargestellt werden.

Ein großer Anteil der Ursachen für das Auftreten von funktionalem Analphabetismus liegt im Elternhaus begründet, welcher die weitere Schullaufbahn nachhaltig negativ beeinflusst. Viele erwachsene funktionale Analphabeten berichten über charakteristische Erfahrungen in ihrem Elternhaus, die sich auf Abwertung, massive Strafen und Geringschätzung ihrer eigenen Person beziehen (vgl. Döbert / Hubertus 2000,

S. 22). „Als typische Erfahrungen im Elternhaus werden von TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen immer wieder genannt: Gleichgültigkeit / Interesselosigkeit der Eltern, negative Kommunikationserfahrungen (Brüllen, Schreien, Schweigen), emotionales Desinteresse, fehlende Hilfe bei schulischen Problemen, Ablehnung im Familienverband (Sündenbock, Aschenputtel), physische und psychische Gewalt als Strafmittel, Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft, Ausbrüche roher Gewalt (Alkoholeinfluß), Entmutigung („Du bist zu dumm dazu.“), Abwesenheit, Verlust von Bezugspersonen, parallele Kopplung kritischer Ereignisse (Alkoholexzesse, Ehescheidung, Einschulung, erstes Schulversagen, physische und psychische Strafen, völliges Desinteresse der Bezugspersonen). Dieses Bündel negativer Erfahrungen hat schulungsgünstige Voraussetzungen zur Folge: Neugier- und Forschungsverhalten werden unterbunden, Ich-Entwicklung und Selbstbewußtsein werden blockiert, kommunikative und soziale Fähigkeiten unterdrückt, Angst vor Strafen wird extrem gefördert usw.“ (Döbert 1997, S. 129).

Das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern ist oftmals nachhaltig gestört: In den Familien herrschen problematische Bedingungen vor, die geprägt sind von negativer Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern. Anstatt in einer sicheren familiären Umwelt aufzuwachsen, ist die Kindheit geprägt durch multiple Belastungen, die sich entwickelungshemmend auf das Kind auswirken.

Insbesondere die Entmutigung der Kinder in schriftsprachlichen Situationen im Elternhaus hat schwerwiegende Folgen für die intrinsische Motivation beim Lesen- und Schreibenlernen. Die intrinsische Motivation hat ihren Ursprung in den Grundbedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung. Demnach ist intrinsisch motiviertes Verhalten nur dann möglich, wenn die handelnde Person sich als selbst bestimmt und insbesondere als kompetent erlebt. Motiviertes Verhalten wird hingegen dann eingeschränkt, wenn Selbstbestimmung durch äußere Kontrolle oder, und das ist an dieser Stelle entscheidend, das Kompetenzgefühl durch negative Rückmeldungen untergraben wird (vgl. Steiner 2001, S. 85 f.). Ein Gefühl von Kompetenz wird bei betroffenen Kindern in solchen Situationen erst gar nicht zugelassen, sondern durch negative Äußerungen oder das Verhalten der Eltern dahingehend beeinflusst, dass Fähigkeiten nicht bestätigt werden und dadurch die intrinsische Motivation beeinträchtigt wird. Die Erforschung der Biographien von funktionalen Analphabeten zeigt, dass es zwar Situationen gibt, in denen die Kinder sich mit Schriftsprache auseinandersetzen wollen, dann

aber von ihren Eltern extrem herabgesetzt werden (vgl. Egloff 1997, S. 139). Die lernpsychologischen Folgen sind offensichtlich: Ein Interesse an Schriftsprache wird aufgrund der elterlichen Konsequenzen nicht aufgebaut, sie wird negativ behaftet. „Kinder, die unter solchen Lebensbedingungen aufgewachsen sind, erleben sich als zurückgesetzt, minderwertig, nicht geliebt oder sogar gehaßt. Gemeinschaft haben sie kaum erlebt oder allenfalls als ‚gemeinsam mit der Mutter Angst haben vor dem wütenden Vater‘ oder in dem Sinne, daß man ihnen und der ganzen Familie etwas Negatives zuschreibt: ‚Die sind langsamer im Denken.‘ Ihr Selbstwertgefühl ist gekennzeichnet durch minderwertig sein. Je nachdem, wieviel Gemeinschaft sie noch erlebt haben, reagieren sie auf Anforderungen mit Aggression oder Resignation und Rückzug“ (Fuchs-Brüninghoff / Lindemann 1988, S. 25).

Neben der starken psychosozialen Belastung und den entwicklungs-hemmenden Kommunikationsstilen in den Herkunftsfamilien spielt oftmals noch ein weiteres Moment in der Lernentwicklung eine wichtige Rolle: die relative Bildungsferne der Eltern. „Die familiäre Situation der Betroffenen ist in der Mehrzahl geprägt durch eine soziökonomische Unsicherheit. [...] Schrift spielt meist keine oder nur eine untergeordnete Rolle, literale Modelle stehen kaum zur Verfügung. Biografieanalytische Untersuchungen machen immer wieder einen prototypischen sozialen Teufelskreis deutlich: Die Erfahrung von Illiteralität – konkretisiert durch einen niedrigen Stellenwert von Sprache und Schrift im häuslichen Alltag – wurde in den Herkunftsfamilien der Betroffenen an sie weitergegeben“ (Nickel 2007, S. 33).

Durch die Sozialisation in einem Elternhaus, in dem Schriftsprache eine untergeordnete Rolle spielt und vielleicht sogar negativ behaftet ist, wird der weitere Umgang mit dem Lesen und Schreiben nachhaltig geprägt. Den betroffenen Kindern fehlen Vorbilder im Umgang und Gebrauch von Schriftsprache, und sie kennen daher auch nicht den Mehrwert aus der Informationsbeschaffung durch das Lesen von Büchern und Zeitschriften. Es fehlt in den betroffenen Familien ein positives Leseklima, damit sich ein ungezwungener Umgang mit Schrift entwickeln kann. „Unter dem Aspekt der Bildungsarmut kann dieser Verlauf substantiell beschrieben und begründet werden. Demnach sind es sowohl intergenerationale als auch intragenerationale Aspekte, die als Ursache von Bildungsarmut firmieren. Unter dem intergenerativen Aspekt wird das Wirken ‚der rein finanziellen Armut der Eltern‘ bzw. deren eigene ‚Bildungsarmut‘ (Allmendinger 1999, S. 44) verstanden. Der intragenerationale Aspekt hingegen ‚verweist auf die Frage, inwieweit schulische und berufliche Bildung einer Person Auswirkungen auf die späteren kurz-, mittel- und

langfristigen Chancen auf den Arbeitsmarkt haben' (ebd.). Da sich diese aber nicht nur auf Bildung im engeren Sinne bezieht, sondern auch ‚auf soziale Kompetenz, Wertmuster, Daseinskompetenzen und Verantwortungsbewusstsein einer Person' (ebd.), kann davon gesprochen werden, dass Armut sozial vererbt wird“ (Wagner 2008, S. 25).

Dies untermauern auch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment): Demnach ist der Anteil derjenigen Schüler, die unterhalb der ersten Lesekompetenzstufe bleiben oder diese nur knapp erreichen, bei den Schülern am größten, deren Eltern ungelernte Arbeiter sind⁷. An dieser Stelle wird die soziale Vererbbarkeit von funktionalem Analphabetismus evident (vgl. Baumert / Schümer 2001, S. 363 f.). Es ist jedoch ein Fehlschluss, den funktionalen Analphabetismus nur auf untere Sozialschichten zu fokussieren. Zwar kommt der funktionale Analphabetismus dort gehäuft vor (vgl. Gintzel 2008, S. 87), jedoch können die oben genannten familiären Entstehungsbedingungen auch in jedem anderen Milieu zum Tragen kommen, wenn die einzelnen Faktoren zusammenwirken.

Eine weitere Ursache des funktionalen Analphabetismus liegt in der Schulzeit der betroffenen Personen begründet. Kinder aus bildungsarmen Familien mit schlechtem Leseklima werden mit Kindern eingeschult, die vollkommen andere Voraussetzungen haben und in ihrer Entwicklung bezüglich der Lese- und Schreibkompetenz viel weiterentwickelt sind als ihre benachteiligten Mitschüler. Während die einen schon erste Erfahrungen mit Schriftsprache gemacht und eine positive Beziehung zu dieser Kulturtechnik aufgebaut haben, müssen die anderen diesen Wert erst für sich entdecken. Somit werden Kinder eingeschult, die ganz unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich der Schriftsprache haben, worauf in der Schule jedoch wenig Rücksicht genommen wird (vgl. Kerpel 2000, S. 12). Die betroffenen Kinder sind von vornherein im Nachteil gegenüber ihren Altersgenossen: „Bereits in der frühen Kindheit haben sie keine Möglichkeit, eine auf Selbstvertrauen aufbauende Lerngeschichte zu entwickeln. Sie zeigen schon als Kleinkinder Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsrückstände. Mit einer negativen Selbsteinschätzung und einem mangelnden Vertrauen in eigene Fähigkeiten werden sie eingeschult. In der

⁷ Die genauen Zahlen werden im Kapitel 2.3 „Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ dargestellt.

Schule erleben sie schnell, daß die meisten anderen Kinder besser den schulischen Anforderungen entsprechen, sich mehr zutrauen und auch schneller sind. Das Zusammenspielen dieser drei Faktoren, nämlich Familiensituation, individuelle Voraussetzungen und schulische Anforderungen, führt dazu, daß diese Kinder nicht aufpassen: Sie lassen sich leicht ablenken, sitzen entweder still in der Ecke, so daß sie kaum auffallen, oder stören permanent. Dieses Verhalten ist Ausdruck dafür, daß sie Schwierigkeiten mit den schulischen Inhalten haben, die sie hinter Disziplinproblemen und Nullbock-Verhalten verstecken“ (Füssenich 1995, S. 129 f.).

Dadurch, dass Kinder mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam eingeschult werden, und einige bereits Erfahrungen mit der Schriftsprache gesammelt haben, passt sich das Unterrichtsniveau dem durchschnittlichen Wissensstand der Klasse an. Dadurch werden die benachteiligten Kinder nicht an ihrem eigenen Wissens- und Entwicklungsstand abgeholt, was zu einer nicht optimalen Passung in den schulischen Aufgabenstrukturen führt. Diese Passung umfasst die Ebenen des Lerntempos, des Lerninhaltes und auch die Attraktivität des Lernangebots (vgl. Kerpel 2000, S. 12): „Lerninhalte, die nicht an Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen, motivieren ebensowenig, wie sie verstanden werden können. Das Prinzip ‚Passung‘ besagt, daß dann optimale Voraussetzungen des Lernens gegeben sind, wenn die Lernangebote innerhalb des Denk- und Interessenshorizontes des Lernenden liegen, dabei aber durch ‚leichtgradige Überforderung‘ eine Herausforderung für eigene Lernanstrengungen sind“ (Kretschmann / Lindner-Achenbach / Puffahrt / Achenbach 1990, S. 25).

Das Lerntempo in der Schule ist für die betroffenen Schüler häufig ein großes Problem. Trotz unterschiedlicher Voraussetzungen der Schüler setzt der Lehrplan voraus, dass alle in der gleichen Zeit das Gleiche gelernt haben müssen. Das Lerntempo ist für die betroffenen Schüler zu hoch, sie können die Norm nicht erreichen. Von einem „Gleichtakt des Lernens⁸“ kann also nicht die Rede sein. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Betroffenen Sanktionen seitens der Lehrer fürchten müssen und sich dadurch zurückgesetzt fühlen (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 48). Auch liegen die Lernangebote bzw. -inhalte bezüglich der Schriftsprache oft nicht innerhalb des Denk- und Interessenshorizontes der betroffenen Kinder. Da die Schriftsprache eine untergeordnete Rol-

⁸ Kretschmann verwendet den Begriff „Gleichtakt des Lernens“, um die mittelbare Gefahr im Schriftspracherwerb darzustellen, dass trotz heterogener Schülerschaft alle Schüler zeitgleich dieselben Lernprozesse bewältigen müssen (vgl. Kretschmann 2002, S. 4).

le in den Herkunftsfamilien spielt und oftmals sogar negativ behaftet ist, besteht häufig nur ein untergeordnetes Interesse am Lesen und Schreiben.

Die größte Auswirkung auf das Lernverhalten aber hat die Attraktivität des Lernangebots: Nach dem Prinzip der optimalen Passung liegt der Ursprung der Attraktivität eines Lernangebots darin, dass die Aufgabenstruktur und die eigenen Fähigkeiten übereinstimmen. Der Schwierigkeitsgrad beim Lesen- und Schreibenlernen darf nur so groß sein, dass der Schüler dies als Herausforderung ansieht und annimmt. Diese leichtgradige Überforderung führt dazu, dass die Aufgaben als lösbar und der Lernerfolg aus dem eigenen Wirken als sicher erscheint. Bei den benachteiligten Schülern kann von einer solchen leichtgradigen Überforderung nicht die Rede sein. Vielmehr handelt es sich durch die für sie schwierigen Aufgabenstrukturen um eine hochgradige Überforderung. Dies wirkt sich dann wiederum nachhaltig auf die Attraktivität dieser Aktivität aus. Somit kann man an dieser Stelle nicht von einer optimalen Passung der schulischen Aufgabenstrukturen für die betroffenen Schüler sprechen (vgl. Steiner 2001, S. 83).

Dies führt dazu, dass der Schüler in einen Sog aus Selbstzweifeln gerät und so eine Hilflosigkeit⁹ in schriftsprachlichen Anforderungssituationen erlernt. „Individuen, die erleben, daß ihr Tun ohne Wirkungen bleibt, verändern je nach Dauer dieses Zustandes ihr Verhalten; ihr Aktivitätsniveau geht zurück, sie werden zunehmend untätig und unmotiviert, mit der Folge, daß sie sich von neuen Erfahrungen abschneiden; sie zeigen ein verschlechtertes Problemlösungsverhalten, sie halten sich für unfähig in jeglicher Beziehung und trauen sich selbst nicht zu, irgendetwas bewirken oder bewegen zu können. Übertragen auf die hier angesprochene Gruppe bedeutet das: Je intensiver die Schüler/-innen sich selbst als Versager/-innen erleben und das Bewusstsein der eigenen Unfähigkeit und Hilflosigkeit in ihr Selbstbild übernehmen, umso nachhaltiger sind sie in ihrem Lernverhalten (unabhängig von der Schulform) blockiert und von weiteren Lernerfolgen abgeschnitten“ (Kerpel 2000, S. 14).

Der Schüler wird auf die Unkontrollierbarkeit von schriftsprachlichen Arbeitsergebnissen sensibilisiert und schreibt die Ursache des Misser-

⁹ Das Konzept der erlernten Hilflosigkeit geht maßgeblich auf Seligman zurück und hat durch stete Reformulierungen, alternativen Entwürfen und integrierenden Ansätzen u. a. Eingang in die Sozial-, Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie gefunden. (vgl. Petermann 1992, S. 210).

folges, die er in seiner fehlenden Begabung oder gar in seiner mangelnden Intelligenz sehen kann, sich selbst zu. Daraus resultiert, dass der Schüler die ungünstige Erwartung aufbaut, dass auch zukünftige Ergebnisse unkontrollierbar bleiben, was sich letztendlich auf das Selbstwertgefühl des Schülers auswirkt (vgl. Steiner 2001, S. 162 ff.).

An dieser Stelle müsste eine schulische Intervention erfolgen mit der Absicht, den Schüler aufzufangen und ihn wieder in den Unterricht zu integrieren. Dies ist jedoch nicht der Fall. „Wer dem definierten schulspezifischen Leistungsstandard nicht entspricht, läuft bereits Gefahr, in die Rolle des ‚Abweichlers‘ gedrängt zu werden. Er zieht die Erwartung auf sich, auch in nicht leistungsbezogenen und nicht schulbezogenen Verhaltensbereichen – zumindest potentiell – von den jeweils geltenden Normen abzuweichen. Der Prozeß der sozialen Selektion nach individuell erbrachter Leistung in der Schule ist nicht nur ein Prozeß der Zuschreibung des Leistungsstatus und damit verknüpfter Handlungsspielräume, sondern in Ansätzen auch immer ein Prozeß der Zuschreibung des Delinquenzstatus. [...] Erreichen zum Beispiel die Verhaltensstörungen eines Schülers einen bestimmten Schweregrad und sind sie – was in der Regel der Fall ist – verbunden mit einem Defizit an schulischen Leistungen, dann antworten die Lehrer darauf mit negativen Sanktionen und schließlich mit der Herausnahme aus dem bisherigen Klassenverband, also mit Nichtversetzten oder mit Umschulung in eine Sonderschule“ (Oswald / Müller 1982, S. 104).

Die Typisierung der Nachzügler als Delinquente im Klassenverband hat weitreichende Folgen für den weiteren Schulbesuch. Anstatt in der Schule gefördert zu werden, müssen die betroffenen Schüler mit weiteren Sanktionen rechnen. Gleichsam reagieren die Eltern entweder mit harten Strafen oder mit Gleichgültigkeit auf die Schulprobleme der Kinder. Dieser Kreislauf von Lernschwierigkeiten, Bestrafung, Degradierung und fehlender Unterstützung in Schule und Elternhaus ist eine entscheidende Bedingung für die Entstehung des funktionalen Analphabetismus. Durch die Sozialisation in einem entwicklungshemmenden und tendenziell lieblosen Elternhaus werden die Kinder bereits mit einem negativen Selbstbild eingeschult (vgl. Egloff 2007, S. 75). Hier spielt noch ein weiteres Moment mit, das über die Überforderung hinausgeht und sich auf die emotionale Befindlichkeit der Kinder bezieht. Mit Hilfe eines sog. Fluchthandlungsschemas versuchen die betroffenen Kinder, sich von ihrer problematischen Familie zu distanzieren:

„Mit dem Eintritt in die Schule verbinden viele der Befragten¹⁰ die Hoffnung, ihrer bisherigen Situation entfliehen zu können, was sich zumindest anfänglich noch als realistisch erweist. Denn die Schule gewährt eine gewisse ‚Schonzeit‘, in der der ‚Ernst des Lebens‘ noch nicht sichtbar wird, etwa, indem die Schüler spielerisch an das Lernen herangeführt werden. Aber spätestens ab der zweiten Klasse läuft diese Frist ab, eine schleichende Verlaufskurve¹¹ setzt sich in Gang: Wer bis dahin die Grundzüge des Lesens und Schreibens nicht mitbekommen oder begriffen hat, hat einen entscheidenden Nachteil gegenüber denjenigen Schülern, die dies bereits können“ (Egloff 2007, S. 75).

In der Schule erleben die Kinder zum ersten Mal so etwas wie Aufmerksamkeit und Zuwendung; die Lehrer werden als eine Art Ersatzeltern angesehen, und der Schonraum Schule wird als ein Raum der Anerkennung angenommen. Dies ändert sich jedoch ab dem Zeitpunkt, wenn der Schonraum durch Leistungsanforderung ersetzt wird, und sie durch Nichtkönnen als Delinquente typisiert werden. Zusätzlich setzen die Lehrpläne der weiteren Schuljahre die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können voraus, wobei auch keine Möglichkeit mehr besteht, diese Grundlagen innerhalb der Institution Schule über das erste Schuljahr hinaus zu erlernen. Spätestens an dieser Stelle setzen die Sanktionen durch die Lehrer ein, anstatt die jeweiligen Schüler zu fördern. Auf diese Weise wird die Erfahrung von Bestrafung und Degradierung innerhalb des Familienverbandes in der Schule weitergeführt. Das Selbstbild und Selbstwertgefühl werden weiter destabilisiert, und letztendlich die Verlaufskurve manifest (vgl. ebd., S. 75 f.). Da die betroffenen Schüler bei schriftsprachlichen Anforderungssituationen mit Degradierung und Bestrafung rechnen müssen, fangen sie nun an, diese Situationen zu meiden und eignen sich aus Angst Strategien an, um diese Anforderungssituationen zu „managen“¹², wodurch dieser Makel vermeintlich¹³ unentdeckt bleibt (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 50).

¹⁰ Egloff hat mit ihrem Buch „Biographische Muster funktionaler Analphabeten“ und ihren weiteren Veröffentlichungen entscheidend dazu beigetragen, die Ursachen des funktionalen Analphabetismus zu erforschen. Sie führte mit funktionalen Analphabeten narrative Interviews und hat sie als „Experten ihrer Selbst“ zu Wort kommen lassen.

¹¹ Der Begriff der Verlaufskurve stammt aus dem Konzept der lebensgeschichtlichen Prozessabläufe von Schütze. Dieses Konzept wird im Kapitel 4.2 „Auswertung des narrativen Interviews“ vorgestellt.

¹² Siehe Kapitel 3.1 „Stigmamanagement“.

¹³ Die von mir interviewten ehemaligen funktionalen Analphabeten gaben an, dass ihre Lehrer immer gewusst hätten, dass sie nicht Lesen und Schreiben konnten. Dies

Den Betroffenen ist beim Verlassen der Schule häufig nicht bewusst, dass sie funktionale Analphabeten sind. Zwar wissen sie, dass sie Probleme in der Anwendung der Schriftsprache haben, jedoch schätzen sie diese als ausreichend ein. „Spätestens jedoch mit Beginn des Berufslebens wird ihnen die Bedeutung des Lesens und Schreibens für den Alltag bewußt, bzw. sie erkennen, welchen Stigmatisierungsprozesse und negative Sanktionen man in einer von Schrift geprägten Gesellschaft ausgesetzt ist, beherrscht man diese Fertigkeiten nicht“ (Egloff 1997, S. 156).

Es sind Schlüsselerlebnisse in Alltag und Beruf, die ihnen das Ausmaß ihrer Schriftunkundigkeit bewusst macht. Durch Scham und die Erfahrung von Diskriminierung im Alltag ziehen sie sich zurück und vermeiden jegliche Situation, in der Lesen und Schreiben gefordert sind. Es werden Berufe gesucht, für die möglichst keine schriftsprachlichen Anforderungen nötig sind, oder sie ziehen sich, wenn sie keine Lehrstelle oder Arbeit finden, gänzlich ins Private zurück. Das Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen aufgrund fehlender bzw. unzureichender Schriftsprachkompetenzen und der darauf bezogenen Angst vor Stigmatisierung führt wiederum dazu, dass die wenigen verfügbaren Kenntnisse gänzlich verschwinden können. Ein Teufelskreis, aus dem sich die Betroffenen nur schwer wieder befreien können (vgl. Egloff 2007, S. 76).

Eine weitere Ursache für den funktionalen Analphabetismus sind die gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen im schriftsprachlichen Bereich: Schulabschluss und Zensuren stehen heute bei Bewerbungen im Vordergrund, und erst an zweiter Stelle wird nach dem handwerklichen Können gefragt. Die Anzahl von Arbeitsplätzen, in denen man nur geringe schriftsprachliche Fähigkeiten vorweisen musste, hat immer weiter abgenommen, so dass man heute in fast allen Berufen mit Schriftsprache umgehen können muss. Die hohe Arbeitslosigkeit führt zu einer größeren Auswahl an potentiellen Arbeitskräften, was wiederum dazu führt, dass die Qualifikationsanforderungen höher gesetzt werden, wodurch die Auswahlanforderungen an den Einzelnen steigen. Diese Entwicklungen sind typisch in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit. Das

bestätigt die Annahme, dass es Lehrer gibt, denen es lästig ist, sich mit dem vermeintlichen Delinquenten auseinanderzusetzen.

bedeutet, je höher die Anforderungen an die Qualifikationen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, zum funktionalen Analphabeten und gesellschaftlich ausgegliedert zu werden. So werden die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen zu einer weiteren Ursache für den funktionalen Analphabetismus (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 54 f.).

2.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland ist Analphabetismus ein absolutes Tabuthema, und daher überrascht es nicht, dass es keine gesicherten Angaben bezüglich der Größenordnung desselben gibt. Es gibt keine empirischen Untersuchungen, die verlässliche Zahlen liefern; vielmehr steht die wissenschaftliche Untersuchung dieser Thematik noch am Anfang. Ein Grund dafür liegt darin, dass es keine verbindlichen Kriterien gibt, die aussagen, über welchen Kenntnisstand der Kulturtechniken Lesen und Schreiben man verfügen muss, um nicht als funktionaler Analphabet zu gelten. Im wissenschaftlichen Diskurs konnte man sich bisher nicht auf einen Konsens einigen. Vielmehr verhält es sich so, dass es verschiedene Interessenlager gibt, die die Zahlen entweder niedrig oder hoch ansetzen, um damit in bestimmte Richtungen zu argumentieren (Döbert / Hubertus 2000, S. 26). „Die in der Alphabetisierung Tätigen verstehen und benutzen den Begriff „Analphabetismus“ auch als Kampfbegriff der bildungspolitischen Diskussion. Dabei laufen sie Gefahr, die vermutete Zahl der funktionalen Analphabeten tendenziell zu hoch anzusetzen, um Aufmerksamkeit für ihre Arbeit zu erzielen, aber auch, um den Betroffenen letztlich zu besseren Lernangeboten zu verhelfen. Von bildungspolitischer Seite hingegen wird der Versuch unternommen, die Zahl der Lese- und Schreibschwachen möglichst niedrig anzusetzen, um Schule in Schutz zu nehmen und ein möglichst positives Bild von Deutschland, auch im internationalen Vergleich, zeichnen zu können“ (Hubertus 1998, S. 82).

Die letzte Erhebung zum Alphabetisierungsgrad in der deutschen Bevölkerung wurde 1912 im Reichsheer durchgeführt. Als schriftkundig galt dabei derjenige, der eine Unterschrift leisten konnte. Da die Anzahl der festgestellten Analphabeten in dieser Untersuchung extrem gering war, galt der Analphabetismus seitdem in Deutschland als überwunden. Dadurch geriet diese Thematik in Vergessenheit, was ein Grund

dafür ist, dass bis heute keine weitere Erhebung zur Schreibkompetenz durchgeführt wurde (vgl. Egloff 2000, S. 139).

Allerdings gibt es vage Schätzungen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus. So schätzte die UNESCO im Jahre 1990, dass die Zahl der vom funktionalen Analphabetismus betroffenen erwachsenen Bevölkerung in Deutschland zwischen 0,75% und 3% liegt und gab an, dass dies zwischen 500.000 und 3 Millionen Bundesbürgern seien. Hierbei bezogen sich die Zahlen nur auf Inländer, d.h. ausländische Mitbürger sowie Aus- und Übersiedler wurden nicht in die Schätzung mit einbezogen (vgl. Sandhaas 1990, S. 8). Diese Zahlen sind alles andere als verlässlich: Nicht nur, dass es lediglich Schätzungen sind, die, basierend auf Erfahrungen anderer europäischer Länder, hochgerechnet wurden¹⁴ (vgl. Egloff 2000, S. 137), auch stimmen die prozentualen Angaben und die absoluten Zahlen nicht überein. Denn „[...] rein rechnerisch ergeben sich andere Werte. Nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes waren zum 31.12.1991 im früheren Bundesgebiet 49.624.794 Deutsche im Alter von über 15 Jahren. Die niedrige Rate von 0,75% ergäbe demnach 372.186 Personen, die höhere von 3% 1.488.744 Menschen, die vom funktionalen Analphabetismus betroffen wären“ (Hubertus 1995, S. 253).

Das ungesicherte Zahlenmaterial öffnete sowohl der Verharmlosung wie der Übertreibung Tür und Tor. Die wissenschaftliche Argumentation wurde dahingehend erschwert, dass man sich zunächst mit einem „Kampfbegriff“ – bezogen auf die Ansetzung der Größenordnung – auseinandersetzen musste, anstatt sachgerecht diskutieren zu können. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass durch zu niedrigen Zahlen die öffentlichen Bemühungen zur Alphabetisierung vernachlässigt werden (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 27).

Jedoch hat man gar keine andere Möglichkeit, als die Größenordnung zu schätzen. Erhebungen werden dadurch erschwert, dass die funktionalen Analphabeten in hohem Maße stigmatisiert werden und sich daher vor der Entdeckung ihres Makels fürchten. Somit würden die we-

¹⁴ Die Herkunft der von der UNESCO verwendeten Zahlen ist sehr undurchsichtig. Die Zahl drei Millionen funktionalen Analphabeten wurde erstmals 1980 im Rahmen der ersten Konferenz zum Thema Analphabetismus in Deutschland in Bremen diskutiert, wobei auch hier die genaue Quelle unklar blieb. Zudem wurde von der UNESCO nicht angegeben, auf welche „Erfahrungen aus anderen Ländern“ man sich stützt bzw. wie die Schätzungen vorgenommen wurden. Die UNESCO hat sich inzwischen von diesen Zahlen distanziert (vgl. Egloff 2000, S. 137).

nigsten Betroffenen sich bei einer Erhebung beteiligen (vgl. ebd., S. 28). Gleichzeitig ist Alphabetisierung eine Thematik, die weitgehend in Fachkreisen der Alphabetisierungspädagogik diskutiert wird und nur auf geringfügiges öffentliches Interesse stößt (Egloff 2000, S. 134 f.). Dennoch hat sich die Situation dahingehend verbessert, dass seit 2007 dieser Forschungs- und Arbeitsbereich in vergleichsweise hohem Maße mit öffentlichen Geldern versehen wird¹⁵. Zu neuen Ergebnissen bezüglich der Größenordnung hat dies bisher jedoch nicht geführt.

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. geht davon aus, dass im vereinigten Deutschland rund vier Millionen funktionale Analphabeten leben. Dies entspricht vor dem Hintergrund der bundesstatistischen Daten von 1998 einem Prozentsatz von 6,35 der Gesamtbevölkerung. Diese Schätzung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung basiert auf verschiedenen Indikatoren, die nachfolgend dargestellt werden (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 29).

Die erste internationale Untersuchung zum Leseverständnis Erwachsener wurde 1995 durch die OECD mit der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) veröffentlicht und ermöglichte erstmals gesicherte Rückschlüsse auf die Lesekompetenz von Erwachsenen in Deutschland. Bei dieser Untersuchung wurden zwar Immigranten berücksichtigt, Menschen mit geistiger Behinderung sowie Insassen von Anstalten hingegen wurden ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 29). „In der Untersuchung ging es um die Fähigkeit, die in Prosatexten (z.B. Zeitungsartikel, Verbrauchshinweisen) und schematischen Darstellungen (z.B. Formularen, Tabellen, Karten) enthaltene Informationen zu verstehen und sachgerecht zu nutzen, sowie um die Fähigkeit, etwa im Umgang mit Rechnungen, Bankbelegen oder Zinstabellen die notwendigen Rechenoperationen richtig anzuwenden“ (Peek 1996, S. 28).

Die Befragung wurde im Bundesgebiet anonym durchgeführt, und von 3036 zufällig ausgewählten Personen konnten 2062 zur Mitwirkung gewonnen werden. Ausfallgründe waren einerseits die ausdrückliche Verweigerung (18,4%) oder andererseits Krankheiten bzw. die nicht

¹⁵ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert seit dem 01.10.2007 verschiedene Verbundvorhaben im Förderschwerpunkt Alphabetisierung / Grundbildung mit 30 Millionen Euro (URL: <http://www.bmbf.de/press/2119.php>). Damit leistet das BMBF seinen Beitrag zur Weltalphabetisierungsdekade, die die Vereinten Nationen am 13. Februar 2003 bis 2012 ausgerufen hat.

vorhandene Möglichkeit, die jeweiligen Probanden zu erreichen (13,5%) (vgl. ebd.).

Die Qualifikationen der befragten Personen wurden in den Bereichen Prosa, schematische Darstellungen und Rechenoperationen in fünf verschiedene Kompetenzstufen eingeordnet, wobei die leseschwachen Personen auf der ersten Kompetenzstufe vorzufinden sind. Als Aufgaben für die unterste Anforderungsstufe mussten Schlüsselbegriffe aus einfachen Texten herausgelesen und Informationen aus einer Tabelle herausgesucht werden. Zwar konnten die Personen der untersten Anforderungsstufe die eindeutigen Informationen aus dem Textmaterial herauslesen, jedoch scheiterten sie an der nächsthöheren Stufe (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 31).

Insgesamt kamen 14,4% der befragten Personen bei Prosatexten auf die Kompetenzstufe 1. Hierbei wiesen die Probanden, die nur die erste Kompetenzstufe erreichten, einen geringeren Bildungsabschluss, eine untergeordnete berufliche Position, Arbeitslosigkeit oder ein niedriges Einkommen als Merkmal auf (vgl. ebd., S. 31 f.).

In dieser Studie wurde allerdings nur die Lesekompetenz untersucht, die Schreibkompetenz fand keine Beachtung. Analog dazu gibt es nach Hubertus eine kleinere Anzahl von funktionalen Lese-Analphabeten, und eine größere Anzahl an funktionalen Schreib-Analphabeten, die zwar z.B. einen Beipackzettel lesen können, aber an Schreibaufgaben scheitern. Eine gesonderte Betrachtung wäre daher wünschenswert. Auch wurde von deutscher Seite ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich bei den Probanden, die nur auf die erste Kompetenzstufe kamen, nicht um funktionale Analphabeten handelt und man somit keine Rückschlüsse auf die Größenordnung des Analphabetismus machen kann. Dennoch erregten die Ergebnisse in der Alphabetisierungspädagogik große Aufmerksamkeit (vgl. ebd., S. 32 ff.). Hubertus verweist allerdings darauf, dass durch die IALS-Studie sehr wohl Rückschlüsse auf den funktionalen Analphabetismus gezogen werden können: „Wenn es zutrifft, 1. dass ein bestimmtes Leseniveau im Regelfall mit einem bestimmten Niveau im Schreiben korrespondiert, dass Erwachsene mit massiven Schreibproblemen als funktionale Schreibanalphabeten gelten müssen, auch wenn ihre Notizen zu verstehen sind und ihre Lesekenntnisse auf der untersten Stufe der

IALS-Studie einzuordnen sind, dann kann man zu dem Schluss ziehen, dass die 14,4 Prozent der Wohnbevölkerung, die in der IALS-Studie auf der untersten Stufe der Lesekompetenz anzusiedeln sind, vermutlich über vergleichbar schlechte Schreibkenntnisse verfügen und deshalb als funktionale Analphabeten bezeichnet werden müssen“ (vgl. Hubertus 2002, S. 7).

Die Ergebnisse der IALS-Studie lassen sich auch eindrucksvoll mit den Ergebnissen der PISA-Studie von 2000 vergleichen. Zwar sind die Ergebnisse der PISA-Studie nicht mehr in die Schätzung der Größenordnung mit eingegangen, jedoch sollen sie hier Beachtung finden und vergleichend dargestellt werden.

Nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie, deren Schwerpunkt die Ermittlung der Lesekompetenz 15-jähriger Schüler war, kamen 12,7% der befragten Schüler lediglich auf die erste Kompetenzstufe¹⁶. Auch wurden in dieser Studie diejenigen Schüler erfasst, deren Fähigkeiten nicht ausreichten, um auf die erste Kompetenzstufe zu gelangen. Hierbei kamen insgesamt 9,9% der befragten Schüler nicht einmal auf diese Kompetenzstufe. Zusammengefasst bedeutet dies, dass insgesamt 22,6% der getesteten Schüler große Probleme im Bereich der Lesekompetenz hat. Zudem besteht die große Gefahr, dass die Schüler auf der ersten Kompetenzstufe erhebliche Schwierigkeiten haben, das Lesen funktional im Alltag anzuwenden¹⁷ (vgl. Artelt / Stanat / Schneider / Schiefele 2001, S. 103). Da die Leseleistung auch mit der Schreibleistung korreliert, kann davon ausgegangen werden, dass mindestens 9,9% der getesteten Schüler funktionale Analphabeten sind.

Allerdings wurde im PISA-Bericht – wie in der IALS-Studie – darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Schülern nicht um Analphabeten handelt. Sie besitzen elementare Lesefähigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung im Alltag nicht standhalten (vgl. Baumert / Schümer 2001, S. 363). Dies ist jedoch genau die Definition des funktionalen Analphabetismus.

¹⁶ Wie in der IALS-Studie wurde in der PISA-Studie die Messung der Lesekompetenz in fünf sog. Kompetenzstufen ermittelt (vgl. Artelt / Stanat / Schneider / Schiefele 2001, S. 88 ff.).

¹⁷ Als Mindeststandard für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I wurde in der PISA-Studie das Erreichen der Kompetenzstufe II definiert (vgl. Artelt / Stanat / Schneider / Schiefele 2001, S. 101).

Ein weiterer Indikator zur Ermittlung der Größenordnung sind die Risikogruppen für den funktionalen Analphabetismus. Hierbei handelt es sich um eine gesellschaftliche Gruppe, deren schriftsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten nicht den Anforderungen genügen, die üblicherweise mit einer Berufstätigkeit verbunden sind (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 34). Eine berufliche Ausbildung hat für die Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben und die Verwirklichung eigener Ziele eine hohe Bedeutung. Bestimmt man ein Qualifikationsniveau, welches für die Aufnahme einer Ausbildung gegeben sein muss, so ist dies in der Regel der Hauptschulabschluss. Wird dieses Niveau nicht erreicht, sind die betroffenen Personen schon zu Beginn ihres potentiellen Erwerbslebens durch hohe Risiken bedroht (vgl. Lehmann 1999, S. 67 f.). Daher ist die Anzahl derjenigen Schüler, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, eine relevante Größe. Das Statistische Bundesamt hat für das Abgangsjahr 2007 ermittelt, dass 894.301 Schüler dieses Jahrganges die Schule mit einem Abschluss abgeschlossen haben. Demgegenüber stehen 70.547 Jugendliche, die ohne einen Hauptschulabschluss abgegangen sind. Das sind 7,9% eines Jahrganges. Betrachtet man hierbei noch die Geschlechterverteilung – 62,72% der Jugendlichen ohne Abschluss waren männlich – so zeigt sich auch, dass wesentlich mehr männliche Jugendliche von dieser Problematik betroffen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S. 135). Auch lassen sich Rückschlüsse auf die sozioökonomische Lage der Eltern und die Bildungsbeteiligung der betroffenen Kinder ziehen. Dies zeigen die Ergebnisse des Bildungsberichts von 2008: „Hat die die Familienbezugsperson (in der Regel der Vater) anstelle des Hauptschulabschlusses ohne Berufsausbildung etwa einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, ergibt sich für den Jugendlichen eine etwa dreimal so hohe Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich beendet zu haben (Verhältnis 2,8:1)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 91).

An dieser Stelle lassen sich auch Übereinstimmungen mit den Ergebnissen der PISA-Studie zur Lesekompetenz aufzeigen: Die 9,9% der Schüler, die nicht auf die Kompetenzstufe 1 gelangten, setzen sich aus einem erheblichen Teil aus Jugendlichen zusammen, deren Eltern un-

gelernte Arbeiter sind (vgl. Baumert / Schümer 2001, S. 363 f.). Die Sozialschichtzugehörigkeit kann somit einen entscheidenden Faktor zum Ausbau einer entsprechenden Schriftsprachkompetenz und der Bildungsbeteiligung darstellen. Vor diesem Hintergrund stellt die Personengruppe, die keinen Abschluss erlangt, eine besondere Risikogruppe für den funktionalen Analphabetismus dar, da ihre Kompetenzen vermutlich nicht ausreichen, um mit Schriftsprache funktional umzugehen.

Ein weiterer Indikator zur Stützung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus ist die Anzahl derjenigen Menschen, die einen Alphabetisierungskurs besuchen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat für das Jahr 2008 ermittelt, dass 3.455 Alphabetisierungskurse an den Volkshochschulen im Bundesgebiet durchgeführt wurden, wobei 29.632 Menschen an diesen Kursen teilnahmen (vgl. Huntemann / Reichart 2009, S. 32). Die Dunkelziffer wird jedoch wesentlich höher ausfallen, da funktionale Analphabeten im hohen Maße Prozesse der Stigmatisierung fürchten und oftmals gar nicht wissen, dass Lese- und Schreibkurse für Erwachsene existieren und dadurch den Weg in den Kurs gar nicht finden können. Auch sind die Volkshochschulen nicht die einzigen Institutionen, die Alphabetisierungskurse anbieten: Justizvollzugsanstalten, Behindertenwerkstätten oder Einrichtungen mit speziellen Angeboten für Ausländer sind weitere Orte, an denen Erwachsene lesen und schreiben lernen können. Da in dieser Statistik nur die Volkshochschulen erfasst werden, dürfte die Anzahl der Lernenden in Alphabetisierungskursen noch weit über den ermittelten Werten liegen (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 38).

Der letzte Indikator zur Ermittlung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland sind Vergleichsdaten aus anderen Ländern, die der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. heranzieht. Dabei stehen Erhebungen zur Schriftsprachkompetenz in Belgien und Dänemark im Fokus des Interesses, die bei den jeweiligen Rekruten der Armeen beider Länder durchgeführt wurden. In Belgien ergaben die Ergebnisse der Erhebung, dass unter den Rekruten im Durchschnitt 0,35% totale Analphabeten

und 1,53% funktionale Analphabeten sind. Es muss aber berücksichtigt werden, dass in Dänemark nicht alle jungen Männer zum Wehrdienst zugelassen werden. Zudem muss man berücksichtigen, dass diese Altersgruppe wahrscheinlich über bessere Lese- und Schreibkenntnisse verfügt als ältere Menschen, was zusammengenommen diese Ergebnisse verzerrt (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 39). In Dänemark werden, wie in einigen anderen Ländern auch, spezielle Lese- und Schreibkurse für Soldaten angeboten. Die Teilnehmerzahlen wurden 1987 von Petersen dargestellt und ergaben, dass 1976, das Jahr, in dem dieses Angebot startete, 7,1% der Soldaten solch einen Kurs besuchten, 1981 mit 14,6% die höchste Teilnehmerzahl gemessen wurde und von 1983 bis 1985 13,9% der Soldaten daran teilgenommen haben (Petersen 1987, S. 252).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass in der Bundesrepublik Deutschland keine gesicherten Zahlen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus existieren. Auch im Jahr 2010 ist es noch nicht möglich, eine konkrete Zahl der funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland zu ermitteln. Daher kann man nur Schätzungen vornehmen, die sich auf die Indikatoren stützen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden. Jedoch wird die Aussage, dass vier Millionen Menschen in Deutschland nicht ausreichend lesen und schreiben können, keine Überschätzung der Problematik darstellen (vgl. Döbert / Hubertus 2000 S. 39).

Dies lassen die Ergebnisse der PISA- und der IALS-Studie vermuten, die aufgezeigt haben, dass ein großer Prozentsatz der untersuchten Personen große Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat. Auch darf man in dieser Diskussion die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss nicht vernachlässigen, die vermuten lässt, dass diese Personengruppe große Probleme mit der Anwendung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens haben. Zugleich sind die Teilnehmer an Alphabetisierungskursen eine relevante Größe, die darstellt, dass ca. 30.000 Personen in Deutschland Bedarf haben, nachträglich das Lesen und Schreiben zu erlernen. Zusätzlich sind Vergleichsdaten anderer europäischer Länder zumindest ein Anzeichen dafür, dass ein ähnli-

cher Prozentsatz an Menschen auch in Deutschland unter dieser Problematik leidet. Betrachtet man dann diese Indikatoren zusammen, so lässt sich erschließen, dass die Zahl von vier Millionen funktionalen Analphabeten zumindest nicht zu hoch gegriffen ist.

3. Stigmatisierung und Stigmamanagement

Der Prozess der Stigmatisierung von funktionalen Analphabeten sowie die Techniken zur Bewältigung ihrer beschädigten Identität, das Stigmamanagement, bestimmt in großem Umfang das Leben der betroffenen Personen. Im folgenden Kapitel wird die Systematik dieses Prozesses dargestellt und aufgezeigt, welche Auswirkungen die Stigmatisierung auf die Identität von funktionalen Analphabeten haben können. Abschließend werden detailliert die Strategien des Stigmamanagements dargestellt, mithilfe derer funktionale Analphabeten versuchen, diese negativen Auswirkungen auf ihre Identität zu begrenzen oder zu vermeiden.

3.1 Stigmatisierung

Die Lebenslage von funktionalen Analphabeten ist aufgrund der Nichtbeherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben geprägt durch eine erhebliche Einschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten. Diese Einschränkungen beziehen sich zunächst darauf, sich in einer Gesellschaft orientieren können zu müssen, die durch schriftsprachliche Kommunikation und Informationsweitergabe geprägt ist. Alltägliche Handlungen, wie zum Beispiel das Einkaufen in Geschäften, das Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln, die Bearbeitung von Formularen oder auch die Teilnahme an Wahlen stellen die betroffenen Personen vor enorme Schwierigkeiten, welche vom schriftkundigen Teil der Gesellschaft als unproblematisch wahrgenommen werden. Insbesondere die Beteiligung am Arbeitsleben ist durch die Schriftunkundigkeit schwerwiegend beeinträchtigt (vgl. Kerpel 2000, S. 16). „Defizite in dieser Hinsicht haben heutzutage starke Auswirkungen auf den weiteren Lebensweg. Selbst im privaten Bereich, also in Ehe und Familie, können sich hier gravierende Folgeprobleme zeigen. Wer den Anforderungen nicht gerecht wird, also den Inklusionsbedingungen nicht entsprechen kann, lebt beständig in der Gefahr nicht mehr zu genügen bzw. erst einmal des „Mangels“ überführt zu werden. Analphabet zu sein, trägt die große Gefahr der Stigmatisierung in sich und führt zu entsprechenden Konfigurationen wie Angst-Verbergen-Ausgrenzung“ (Wagner 2008, S. 17).

Die Überführung als „Mangelwesen“ und die daraus resultierende gesellschaftliche Stigmatisierung ist die größte Angst der funktionalen Analphabeten. Durch den Mangel an Schriftsprachkompetenz werden sie häufig mit dem Stigma Dummheit versehen, was darauf beruht, dass ein Großteil der Gesellschaft mit Unverständnis zur Kenntnis nimmt, dass die Betroffenen trotz Schulpflicht nicht lesen und schreiben gelernt haben. Dies führt dazu, dass den funktionalen Analphabeten neben dem Etikett Dummheit auch eine Teilschuld an ihrer Lage zugezogen wird, was sich zusätzlich im Stigma Faulheit manifestiert. Somit laufen funktionale Analphabeten Gefahr, als faule und dumme Menschen stigmatisiert zu werden, die durch Anstrengungen während der Schulzeit ihr Schicksal selbst hätten abwenden können. Die Systematik dieser Stigmatisierung soll im Folgenden dargestellt werden.

Die Stigmatisierung der funktionalen Analphabeten ist ein grundsätzlicher Aspekt ihrer Problemlage. Neben Isolation, Handlungseinschränkungen und einem erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt führt die Stigmatisierung zu großen Ängsten und somit zu weiteren sozialen Benachteiligungen: Die ständige Angst vor der Entdeckung des Stigmas wird generalisiert, wodurch die Reizschwelle der Angstauslöser immer geringer wird. Dies bewirkt eine rigide Einengung der Problemlösungsstrategien, die die Betroffenen in ihrer Handlungsfähigkeit weiter einschränkt (vgl. Oswald / Müller 1982, S. 97).

Der Begriff Stigma stammt aus dem Griechischen und war ursprünglich ein „[...] Verweis auf körperliche Zeichen, die dazu bestimmt waren, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren. Die Zeichen wurden in den Körper geschnitten oder gebrannt und taten öffentlich kund, daß der Träger ein Sklave, ein Verbrecher oder ein Verräter war – eine gebrandmarkte, rituell für unrein erklärte Person, die gemieden werden sollte, vor allem auf öffentlichen Plätzen“ (Goffman 1967, S. 9).

Heute wird der Begriff Stigma weitgehend in seinem ursprünglichen Wortsinn gebraucht, womit weniger die körperliche Erscheinungsweise gemeint ist, sondern vielmehr die damit verbundene Unehre: „Die Art der Unehre ist dabei eine relative Größe, die abhängig ist von den jeweiligen Normen und Wertvorstellungen einer Gesellschaft. So ist z.B. in unserer Gesellschaft Analphabetismus belegt mit Schwachsinn, Dummheit, Versagen oder Blödheit“ (Kerpal 2000, S. 18).

Allerdings sind nicht alle unerwünschten Eigenschaften strittig, sondern nur diejenigen, die mit einem Stereotyp eines Typus unvereinbar sind (vgl. Goffman 1967, S. 11).

Die Grundlage für ein Stigma sind die Stereotypen, die Verallgemeinerungen von Attributen, auf Personengruppen. Immer wenn Menschen zusammenleben, entwickeln sie bestimmte Vorstellungen davon, wie sich Menschen verhalten, wie sie leben und welche Kompetenzen sie besitzen sollen. So wird z.B. für einen erwachsenen Menschen in unserer Gesellschaft ganz selbstverständlich vorausgesetzt, dass er die Kulturtechniken Lesen und Schreiben beherrscht. Diese Vorstellungen prägen das Verhalten der Gesellschaftsmitglieder und haben zugleich eine entlastende Funktion. Wenn man Fremden begegnet, stehen meist bestimmte Kategorien und Vorstellungen zur Verfügung, anhand derer die fremde Person eingeordnet werden kann. Es handelt sich dabei um Vorstellungen über die Eigenschaften des Fremden, die vorweg genommen werden, wodurch sein Gegenüber keine weiteren Einordnungen vollziehen muss (vgl. Grausgruber 2005, S. 20). Die soziale Identität des Fremden wird antizipiert, wobei diese Antizipationen in normative Erwartungen umgewandelt werden, in rechtmäßig gestellte Forderungen. Goffman bezeichnet diese Charakterisierung im Effekt, die dem Individuum zugeschrieben wird, als eine virtuelle soziale Identität. Ihr stellt er die aktuelle soziale Identität gegenüber, die sich auf die Kategorien und Attribute bezieht, deren Besitz dem Individuum tatsächlich nachgewiesen werden können (vgl. Goffman 1967, S. 10).

Stimmen nun die aktuelle und virtuelle Identität nicht überein, also das Vorurteil über eine Person und deren tatsächliche Attribute bzw. Eigenschaften, die sie von anderen Personen in der gleichen Kategorie unterscheidet, führt dies zu einer erhöhten Aufmerksamkeit. Ist im Extremfall die Diskrepanz so groß, dass die jeweilige Person als schwerwiegend abweichend erlebt wird, führt dies zur Herabminderung der sozialen Akzeptanz (vgl. Grausgruber 2005, S. 20). „Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist; manchmal wird es auch ein Fehler genannt, eine Unzulänglichkeit, ein Handicap. Es konstituiert eine besondere Diskrepanz zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität“ (Goffmann 1967, S. 11).

Zugleich muss die stigmatisierte Person diese Typisierung, die Wertvorstellung der Gesellschaft, teilen und sich selbst innerhalb der geltenden Normen orientieren, damit die Stigmatisierung überhaupt wirksam wird. Dadurch wird bei funktionalen Analphabeten das Analphabeten-Sein auch zum dominanten Merkmal der eigenen Identität. Es überlagert alle anderen Eigenschaften und überformt sämtliche Aspekte der Wahrnehmung, wodurch das Stigma den Maßstab aller Handlungen darstellt (vgl. Egloff 1997, S. 59). Dadurch ist eine durch ein Stigma geprägte soziale Situation keine einseitige Diskriminierung, sondern nach Goffman ein Zweirollen-Sozialprozess, in dem die Identitätsnormen für alle die gleiche Gültigkeit haben, auch wenn die Normen nicht von allen Beteiligten vollständig erfüllt werden können (vgl. Kerpel 2000, S. 17).

Ein Stigma ist demnach ein Merkmal, das zutiefst diskreditierend wirkt und dazu führt, dass man sich von dem stigmatisierten Gegenüber abwendet, da diese Person auf unerwünschte Weise anders ist als sie antizipiert wurde. Unter diesen Voraussetzungen werden vielfältige Diskriminationen seitens der Gesellschaft ausgeübt, wodurch die Lebenschancen der Stigmatisierten wirksam reduziert werden. So werden Stigma-Theorien konstruiert, die die Unterlegenheit der Stigmatisierten erklären und die Gefährdung durch dieselben nachweisen sollen. Zugleich werden v.a. im alltäglichen Gebrauch Stigma-Termini benutzt, um den Stigmatisierten weitere Unvollkommenheiten zu unterstellen (vgl. Goffman 1967, S.13 f.). Beispielhaft zeigt sich das an einer Publikation von Barry Sanders, einem amerikanischen Soziolinguisten, der den Analphabetismus als eine enorme Bedrohung für die kulturellen Güter und den Analphabeten als eine Gefahr für die Gesellschaft selbst konstruiert: „Analphabetismus macht aus Menschen Hohlformen – Gespenster, die die auf den Straßen ihr grausig-bedrohliches Unwesen treiben. Egal, was sie tun – selbst wenn sie die übelsten Gewalttaten und Scheußlichkeiten begehen –, sie sind unfähig, ob ihrer Taten Gewissensbisse oder Bedauern oder Schuld zu empfinden. Die Gesellschaft hat allen Grund, Gespenster zu fürchten, die für ihr eigenes Empfinden nicht realer sind als die flimmernden Schemen auf den Computermonitor“ (Sanders 1995, S. 108 f.).

Dieses Beispiel macht deutlich, dass im Prozess der Stigmatisierung nicht das eigentliche Merkmal, sondern die negative Definition des Merkmals bzw. die negativen Zuschreibungen des Merkmals wirken. Es werden dem Individuum über das eigentliche Merkmal hinaus weitere negative Eigenschaften zugeschrieben und auf die gesamte Person generalisiert. Aus den ursprünglichen „einfachen Analphabeten“ werden dumme Menschen, Behinderte oder sogar Kriminelle. Das Stigma wird somit zum Master-Status, das wie keine andere Tatsache die soziale Stellung und den Umgang mit einer Person in der Gesellschaft bestimmt (vgl. Hohmeier 1975, S. 8).

Die Voraussetzung zur Durchsetzung von Stigmata erfolgt nach Hohmeier einerseits durch die oben erwähnte Generalisierung. Diese trägt zur hohen Wirksamkeit einer Stigmatisierung bei, da ein sehr einprägsames Klischee mit den negativen Zusatzattributen auf die ganze Person übertragen wird. Des Weiteren ist als Voraussetzung zur Durchsetzung von Stigmata der Verstoß gegen eine allgemein gültige Norm zu nennen. Hierbei ist besonders die Verbindlichkeit und Verbreitung einer Norm von Bedeutung. So ist es in unserer Gesellschaft absolut verbindlich, dass eine erwachsene Person die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens beherrscht. Von entscheidender Bedeutung für Stigmatisierungsprozesse ist zudem die Machtbeziehung zwischen Stigmatisierten und Stigmatisierenden. Stigmatisierungen sind leichter gegen Gruppen durchzusetzen, die weniger Macht haben als gegen machtbesetzte Gruppen. Dies betrifft insbesondere Angehörige der Unterschicht¹⁸, da sich hier mehrere Negativstatus summieren, wie etwa funktionaler Analphabetismus und Unterschicht-Status (vgl. ebd., S. 9 f.).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass nach Goffman der Terminus Stigma eine doppelte Perspektive birgt: die Diskreditierten und die Diskreditierbaren oder – mit anderen Worten – die Personen mit einem sichtbaren bzw. nicht sichtbaren Stigma (vgl. Goffman 1967, S. 12). Die Diskreditierten können sich sicher sein, dass andere Men-

¹⁸ Ich benutze hier bewusst den von Hohmeier und heute nicht mehr (politisch) korrekten Begriff der Unterschicht, um diese doppelte Stigmatisierung besonders deutlich zu machen.

schen, die ihnen begegnen, über das Anderssein Bescheid wissen bzw. dass ihnen das Stigma deutlich anzusehen ist. Als Beispiel wären hier körperlich behinderte Menschen zu nennen, deren Abweichen von der Norm sofort sichtbar ist. Im Gegensatz zu den Diskreditierten gehen die Diskreditierbaren davon aus, dass ihr Anderssein nicht bekannt bzw. wahrnehmbar ist. Hierunter fallen auch funktionale Analphabeten, deren Abweichung von der Norm nicht direkt ersichtlich ist. Dadurch hat diese Personengruppe die Möglichkeit, mit Hilfe von Stigmamanagement-Techniken ihr Anderssein zu verbergen um sich so als Teil der „Normalen“ auszugeben (vgl. Grausgruber 2005, S. 21). Der Unterschied zwischen den beiden Personengruppen ist der, dass die Diskreditierten lernen müssen, mit der Spannung, die das Bekanntsein des Stigmas verursacht, umzugehen, während die Diskreditierbaren lernen müssen, die Informationen über ihr Stigma zu steuern (vgl. Goffman 1967, S. 56). Mit großer Wahrscheinlichkeit wird ein stigmatisiertes Individuum mit beiden Situationen Erfahrungen gemacht haben (vgl. ebd., S. 12).

Goffman unterscheidet zwischen drei verschiedenen Stigma-Typen, die in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen alle unerwünscht anders sind: Als erster Typ werden sog. „Abscheulichkeiten des Körpers“ genannt, wie z.B. Körperbehinderungen oder Entstellungen. Ein zweiter Typ sind die phylogenetischen Stigmata, wie Rasse, Nation und Religion, die alle Mitglieder einer Familie gleichsam stigmatisiert. Als dritten Stigma-Typ nennt Goffman die individuellen Charakterfehler, die als Willenschwäche oder Unehrenhaftigkeit wahrgenommen werden und aus einem Katalog hergeleitet werden, der zum Beispiel Drogensucht, Arbeitslosigkeit, Homosexualität, Geistesverwirrung, aber auch die mangelnde Beherrschung der Kulturtechniken, wie es beim funktionalen Analphabetismus der Fall ist¹⁹, umfassen kann (vgl. ebd., S. 12 f.). Insbesondere die Zuschreibung eines individuellen Charakterfehlers bei den funktionalen Analphabeten, denen durch diesen Stigma-Typ

¹⁹ Nach Oswald und Müller wird der funktionale Analphabet als Schulversager typisiert, was als Charakter- oder Intelligenzmangel gewertet wird. Gleichsam werden objektive Gründe, wie z.B. Krankheit, Umzug, Kurzsichtigkeit etc. als persönliches Versagen den Betroffenen angelastet (vgl. Oswald / Müller 1982, S. 56).

eine Teilschuld an ihrer Lage konstruiert wird, führt zu enormen Belastungen und Schuldgefühlen. Stigmatisierte tendieren – infolge des gesellschaftlichen Konformitätsdrucks – dazu, sich an den Wertvorstellungen der Gesellschaft zu orientieren und passen ihr Selbstbild mit der Zeit den Zuschreibungen und Bedingungen ihrer sozialen Situation an (vgl. Hohmeier 1975, S. 15). Dieser Druck, dass eine soziale Position dazu führt, ein entsprechendes Selbstbild zu entwickeln, gilt allgemein für soziale Positionen, jedoch verstärkt für Stigmatisierte, da das Stigma einen Master-Status darstellt und somit alle anderen Merkmale des Individuums überlagert (vgl. Winkel 1979, S. 22).

Den Sozialisationsprozess eines stigmatisierten Individuums bezeichnet Goffman als seinen moralischen Werdegang. Er zeigt auf, dass Personen, die ein bestimmtes Stigma haben, eine Tendenz zeigen, ähnliche Lernerfahrungen hinsichtlich ihres Makels zu machen und zugleich ähnliche Veränderungen in der Selbstauffassung zu haben (vgl. Goffman 1967, S. 45). Dieser Sozialisationsprozess gliedert sich in zwei Phasen: „Eine Phase dieses Sozialisationsprozesses ist die, in welcher die stigmatisierte Person den Standpunkt der Normalen kennenlernt und in sich aufnimmt und hierbei den Identitätsglauben der weiteren Gesellschaft und eine allgemeine Vorstellung davon erwirbt, wie es sein würde, ein bestimmtes Stigma zu besitzen. Eine andere Phase ist die, in welcher sie lernt, daß sie ein bestimmtes Stigma besitzt und diesmal im Detail die Konsequenz davon, es zu besitzen“ (Goffman 1967, S. 45).

Die Aufeinanderfolge und das Ineinandergreifen dieser zwei Sozialisationsphasen formen wichtige Verhaltensmuster, indem sie das Fundament für die spätere Entwicklung legen. Goffman formuliert vier verschiedene Sozialisationsmuster²⁰ (vgl. ebd., S. 45 ff.), wobei für das Thema der vorliegenden Arbeit nur das dritte Muster, wenn auch in modifizierter Form²¹, von Interesse ist: Es umfasst ein Individuum, das spät im Leben stigmatisiert wird bzw. spät im Leben erfährt, dass es schon immer diskreditierbar gewesen ist. Ein solches Individuum hat gründlich

²⁰ Die drei anderen Sozialisationsmuster umfassen erstens Personen mit einem angeborenem Stigma, die lernen, dass sie die gesellschaftlich gesetzten Standards nicht selbst erreichen können; zweitens Personen, die von Geburt an ein Stigma tragen, aber durch die Familie per Informationskontrolle in der Kindheit behütet werden, bis sie nicht mehr geschützt werden können. Und drittens Menschen, die in einer fremden Gesellschaft sozialisiert wurden und in der neuen Gesellschaft Stigmatisierungen erfahren (vgl. Goffman 1967, S. 45 ff.).

²¹ Die Modifizierung des moralischen Werdegangs auf die Situation des funktionalen Analphabeten wurde erstmals von Kerpel vorgenommen (vgl. Kerpel 2000, S. 20 ff.).

gelernt, was als normal oder unzulänglich angesehen wird, lange bevor es sich selbst als unzulänglich, als Stigma-Träger, anerkennen musste. Die grundlegende Problematik wird in der Neuidentifizierung bestehen, wodurch das Individuum eine Missbilligung seiner selbst entwickelt (vgl. ebd., S. 47 f.).

Dieses Sozialisationsmuster lässt sich auf den funktionalen Analphabeten übertragen, der nach der Schulzeit grundlegende Erfahrungen mit Stigmatisierungen machen muss. Durch den Schülerstatus sind funktionale Analphabeten während ihrer Schulzeit trotz Misserfolgen vor negativer gesellschaftlicher Etikettierung geschützt, da die Gesellschaft darauf vertraut, dass die Schule ihrem Lehrauftrag noch gerecht wird und die fehlenden Kompetenzen bis zum Ende der Schulzeit vermittelt. Aus diesem Grund entwickelt sich bei den betroffenen Schülern oft eine verzerrte Wahrnehmung der Realität. Zwar müssen sie die Erfahrung machen, dass sie den schriftsprachlichen Anforderungen des Unterrichts nicht genügen und dadurch schlechte Noten bekommen, jedoch werden sie außerhalb des schulischen Umfeldes selten mit unangenehmen Lese- und Schreibsituationen behelligt. Dies führt bei den Betroffenen zu der Annahme, dass sich das Problem nach Verlassen der Schule ganz automatisch löst. Beim Übergang zum Berufsleben machen sie dann die Erfahrung, dass die Gesellschaft funktionalen Analphabetismus in keiner Weise toleriert, wodurch sie die Konsequenzen kennen lernen, ein Stigma zu besitzen. Dadurch entstehen Selbstzweifel und das Gefühl der Minderwertigkeit (vgl. Kerpel 2000, S. 21 f.).

In diesen Zusammenhang stehen auch die Einschätzungen Hohmeiers zu den Auswirkungen der Stigmatisierung auf eine betroffene Person. Er unterscheidet drei Folgebereiche, die in diesem Prozess Konsequenzen auf den Stigmatisierten haben: Zum einen hat die Stigmatisierung Auswirkungen auf den Bereich der individuellen Identität. Durch die Stigmatisierung wird eine Rekonstruktion der Biographie erforderlich, und es kommt in vielen Fällen zu einer Neubestimmung der persönlichen Identität, was insbesondere für Personen, die erstmals in den Prozess der Stigmatisierung geraten sind, gilt. Der zweite Folgebereich mit besonderen negativen Folgen ist der Bereich der sozialen

Teilhabe in der Gesellschaft. Vielfältige Rollenverluste, erschwerte Zugänge zu gesellschaftlichen Positionen und Ressourcen führen zu schwerwiegenden Einschränkungen der jeweiligen Lebenschancen und -qualität. Der letzte Folgenbereich bezieht sich auf die Ebene der sozialen Interaktion. Hierbei besteht die Problematik darin, dass es dem Stigmatisierten unmöglich ist oder zumindest schwer fällt, als vollwertiger Interaktionspartner in der Gesellschaft anerkannt zu werden. Die sozialen Interaktionen werden dadurch erschwert, und die Fortsetzung solcher Beziehungen steht unter ständiger Bedrohung. Dadurch wird gerade im Kontakt zu anderen Menschen ein erfolgreiches Stigma-Management eine wesentliche Voraussetzung zur Minderung der Stigmatisierungserfahrungen und bedarf daher einer permanenten Anstrengung. In Folge dessen sind die Stigmatisierten im Kontakt mit ihrer Umwelt ständig in sozialpsychologischem Neuland, in dem permanente Wachsamkeit und immer neue Anpassungsleistungen erforderlich sind (vgl. Hohmeier 1975, S. 13 f.; vgl. Grausgruber 2005, S. 33 f.). Somit ist das Stigma-Management für funktionale Analphabeten eine Voraussetzung dafür, die Illusion eines vollwertigen gesellschaftlichen Mitglieds aufrecht zu erhalten, ohne Sanktionen fürchten zu müssen.

3.2 Stigmamanagement

Das mangelnde Verständnis seitens des Großteils der Bevölkerung, der Schriftunkundigkeit mit Dummheit und individuellen Charakterfehlern gleichsetzt, bewirkt, dass sich funktionale Analphabeten wegen ihres Defizits schämen und versuchen, es mit verschiedenen Strategien vor anderen zu verbergen (vgl. Egloff 1997, S. 11) sowie allgemein Versuche unternehmen, ihre beschädigte Identität zu bewältigen. An dieser Stelle ist Goffmans Unterscheidung von Diskreditierten und Diskreditierbaren von entscheidender Bedeutung: Die funktionalen Analphabeten gehören durch das nicht sofort erkennbare Stigma zu den Diskreditierbaren, die dadurch die Möglichkeit besitzen, die Informationen über ihren Fehler zu steuern (vgl. Goffman 1967, S. 56). Es handelt sich um eine Kontrolle über soziale Informationen, die diskreditierenden Charakter haben. Soziale Informationen sind Informationen ü-

ber ein Individuum, die – im Gegensatz zu Launen und Gefühlen, die das Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt haben könnte – mehr oder minder bleibende charakteristische Eigenschaften vermitteln.

In diesem Zusammenhang bezeichnet Goffman diskreditierende soziale Informationen, die eine Stigmatisierung auslösen können, als sog. Stigmasymbole. Diese sind Zeichen, die besonders wirksam sind, die Aufmerksamkeit auf eine prestigemindernde Identitätsdiskrepanz zu lenken und durch konsequente Reduktion der Bewertung des Individuums ein kohärentes Gesamtbild zerbrechen lassen (vgl. ebd., S. 58 f.). Ein Stigmasymbol ist beispielsweise die Schriftunkundigkeit einer Person in einer alltäglichen Situation, wie z.B. die Unmöglichkeit, öffentlich ein Formular auszufüllen, was eine Reduktion der Bewertung der Person auf dieses Attribut zur Folge hat. Das Stigmamanagement ist somit eine Möglichkeit, durch verschiedene Techniken der Informationskontrolle die Andersartigkeit vor der Umwelt zu verbergen und damit der diskreditierenden Etikettierung als Mangelwesen durch eine Scheinnormalität zu entgehen (vgl. ebd., S. 152). Die Strategien des Stigmamanagements bedeuten für den funktionalen Analphabet nicht nur, sein Stigma zu verbergen und seine beschädigte Identität zu bewältigen, sondern auch, ein Leben ohne Schriftkundigkeit zu meistern. Stigmamanagement ist ein „Ableger“ der Stereotypisierung der normativen Erwartungen in Bezug auf das Verhalten und den Charakter eines Menschen, wobei insbesondere unpersönliche Kontakte zwischen Fremden oder kurzen Bekanntschaften den stereotypisierenden Reaktionen unterworfen sind. Das Stigmamanagement als Informationskontrolle kann als ein Prozess gesehen werden, der in den meisten Fällen dem öffentlichen Leben angehört, da sich durch Vertrautheit der Effekt des Stigmas unter Freunden oder Bekannten reduzieren lässt. Allerdings muss die Vertrautheit zu einer Person die Verachtung nicht zwangsläufig reduzieren; dies ist ganz entscheidend davon abhängig, in welchem Maße ein Stigma in der Gesellschaft als Unvollkommenheit wahrgenommen und der Stigma-Träger diskriminiert wird (Goffman 1967, S. 68 f.). So kann es vorkommen, dass selbst Ehepartner nichts von der Schriftunkundigkeit ihres Partners wissen, da das Stigma vor

ihnen aus Angst vor negativen Konsequenzen verborgen wird. Dies ist eine der schwierigsten Situationen im Zusammenhang mit dieser Informationskontrolle, da der Stigmaträger persönlich bekannt und das Gegenüber im Besitz von persönlichen Informationen ist. Es ist jedoch eher der Fall, dass funktionale Analphabeten ihrem Partner ihren Makel eingestehen, denn diese Informationskontrolle stellt eine enorme Schwierigkeit dar – zudem können sie im Gegenzug einen Verbündeten erhalten (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 70).

Das Stigmamanagement als Informationskontrolle ist somit insbesondere von der Frage beeinflusst, ob die stigmatisierte Person persönlich bekannt ist oder nicht (Goffman 1967, S. 72). Das Stigma und die Bemühung, es zu verbergen, berührt die Ebene der persönlichen Identität. Die persönliche Identität „[...] ist ähnlich wie soziale Identität ausgerichtet am Interesse und an der Definition anderer Personen hinsichtlich des Individuums, sie orientiert sich aber nicht an der zugeschriebenen Kategorie samt Attributen, sondern an der Einzigartigkeit des einzelnen Individuums. Diese Einzigartigkeit läßt sich feststellen durch ‚Identitätsaufhänger‘ (positive Kennzeichen wie z.B. das äußere Erscheinungsbild, Fotografien oder Namen) und durch die einzigartige Kombination von Lebensdaten, die wir mit dem Identitätsaufhänger in Verbindung bringen“ (Kerpel 2000, S. 18 f.).

Persönliche Informationen, die Rückschlüsse auf die soziale Identität liefern, sind eine weitere Bedrohung für den Stigmaträger. Stigmamanagement kann als individuelles soziales Handeln zur Begrenzung oder Vermeidung von negativen Auswirkungen der Stigmatisierung auf die Identität der Betroffenen verstanden werden (vgl. Winkel 1979, S. 25). Dieses Management, insbesondere das diskreditierbarer Individuen, ist sehr variantenreich und hat durch die Notwendigkeit zur Bewältigung der beschädigten Identität verschiedene Formen hervorgebracht. Es kann zwischen passiven und aktiven Formen des Stigmamanagements unterschieden werden: Passive Formen können als Versuche verstanden werden, sich der Stigmatisierung bzw. der Aktualisierung der eigenen Unvollkommenheit zu entziehen bzw. diese zu vermeiden. Aktive Formen des Stigmamanagements hingegen sind Versuche, die beschädigte Identität durch verstärkte Interaktionen mit Personen, die den Stigma-Träger akzeptieren, zu stabilisieren. Die unterschiedlichen Formen des Stigmamanagements schließen sich keineswegs aus,

sondern können – je nach Lebenssituation oder Grad der beschädigten Identität – gemeinsam auftreten (vgl. ebd., S. 25 f.). Insbesondere beim passiven Stigmamanagement werden einzelne Strategien kombiniert, um so den größtmöglichen Schutz vor Stigmatisierung bzw. Aktualisierung des Stigmas zu erhalten. Zugleich können die einzelnen Strategien fließend ineinander übergehen, so dass Betroffene in Ernstsituationen flexibel reagieren können. Die einzelnen Strategien des Stigmamanagements gelten als Oberkategorien in der Bewältigung der beschädigten Identität. Von ihnen leiten sich verschiedene Methoden in der Anwendung ab, die das Individuum in der jeweiligen Situation passend einsetzen kann. Im Folgenden werden zuerst die passiven Strategien vorgestellt, um nachfolgend die aktiven Strategien zu erörtern.

Eine wichtige Technik im Rahmen des Stigmamanagements ist nach Goffman der Aspekt des Täuschens. Täuschen wird definiert als das Umgehen mit nicht offenbarten diskreditierenden Informationen über sich selbst – sei es absichtlich oder im Effekt –, um dadurch eine Behandlung zu erfahren, die auf falschen Tatsachen über die eigene Person beruht (vgl. Goffman 1967, S. 57). Dies ist etwa dann der Fall, wenn ein diskreditierbares Individuum seine wirkliche soziale Identität verbirgt, bspw. das Verschweigen des Defizits im Lesen und Schreiben bei funktionalen Analphabeten in alltäglichen Interaktionen, um dadurch von der Umwelt als „normal“ anerkannt zu werden. Besonders dieser Aspekt macht den speziellen Reiz des Täuschens aus. „Wegen der großen Belohnung, die die Tatsache, als normal betrachtet zu werden, mit sich bringt, werden fast alle Personen, die die Möglichkeit haben, zu täuschen, dies auch bei irgendeiner Gelegenheit absichtlich tun“ (Goffman 1967, S. 96).

Eine oft benutzte Methode des Täuschens bei funktionalen Analphabeten ist es, das Zeichen des stigmatisierten Fehlers als Zeichen eines anderen Attributs darzustellen, welches weniger deutlich als Stigma anerkannt ist. So wird beispielsweise in Situationen, in denen öffentlich mit Schriftsprache umgegangen werden muss, darauf verwiesen, dass man etwa seine Brille vergessen habe und daher nicht in der Lage sei, einen bestimmten Text zu lesen (vgl. ebd., S. 120).

Wer täuscht, leidet auch unter einem „Sichhineinreiten“ und dem steten Neuformulieren von „Notlügen“, um eine bestimmte Enthüllung zu ver-

hindern. Das führt dazu, dass die adaptierten Techniken zu verletzten Gefühlen und Missverständnissen beim Gegenüber führen können (vgl. ebd., S. 107). Ein Täuscher muss eine genaue Kenntnis von sozialen Situationen und eine besondere Flexibilität in der Abwendung von Gefahren vorweisen können. Was für den „Normalen“ Routine ist, kann für den Diskreditierbaren zu einem „Managementproblem“ werden. Gemeint sind hier Zufallsmomente, in denen der funktionale Analphabet vor einer schriftsprachlichen Anforderung steht und sich schnellstmöglich so verhalten muss, dass sein Stigma nicht erkannt wird. Das Individuum muss sich in sozialen Situationen stets des ständigen Überprüfens von Lösungsmöglichkeiten bewusst sein, um in Ernstsituationen reagieren zu können. Was für die Umwelt trivial ist, kann für den Funktionalen Analphabeten zum Problem werden (vgl. ebd., S. 112 f.).

Hier ist der Aspekt der Visibilität eines Stigmas von elementarer Bedeutung: Das Täuschen wirft immer wieder die Frage auf, wie gut oder schlecht ein bestimmtes Stigma darauf ausgerichtet ist, Informationen über sein Vorhandensein zu liefern. Die Wahrnehmbarkeit des Stigmas und die dadurch zugänglichen Informationen beeinflussen den Weg, den das Individuum in Hinsicht auf das Stigma einschlagen muss und ist daher wichtig für seine alltäglichen Interaktionen.

Funktionaler Analphabetismus hat keinen direkten Effekt auf die Umwelt in sozialen Situationen bzw. im Kontakt zu anderen Menschen. Ganz im Gegensatz zum Stigma körperliche Behinderung, das sofort erkannt und diskriminiert werden kann (vgl. Goffman 1967, S. 64 ff.). Funktionaler Analphabetismus und seine Wahrnehmbarkeit haben vielmehr in jeder schriftsprachlichen Anforderungssituation ihren Effekt auf die Umwelt. Daher ist der Aspekt des Vermeidens von schriftsprachlichen Anforderungssituationen eine weitere wichtige Strategie des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten.

Das Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen führt dazu, dass funktionale Analphabeten in Kauf nehmen, als unzuverlässig zu gelten. Schriftsprachliche Situationen werden z.B. auf der Arbeit umgangen, was wiederum Unverständnis oder Verwunderung bei der Umwelt auslöst. Besuche beim Arzt werden wegen der schriftlichen

Befragung der Krankheitsgeschichte unterlassen, an Weiterbildungsveranstaltungen wird nicht teilgenommen, Gesellschaftsspiele werden vermieden, da dort die Gefahr besteht, lesen und schreiben zu müssen (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 70 f.).

Das Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen kann auch einhergehen mit der Methode des Rückzugs aus Sozialkontakten, wodurch öffentliche schriftsprachliche Situationen schon im Vorfeld vermieden werden können (vgl. Winkel 1979, S. 27). Durch die Aufrechterhaltung von physischer Distanz zu anderen Personen können Informationen über die soziale Identität zurückgehalten werden, wodurch eine mögliche Enttarnung vermieden werden kann (vgl. Goffman 1967, S. 125 f.) Doch führt der gesellschaftliche Rückzug zu weiteren Verunsicherungen innerhalb von Sozialbeziehungen und demnach zur Isolation und weiteren Angstgeneralisierungen in sozialen Situationen (vgl. Winkel 1979, S. 27). Die Methode des Rückzugs muss nicht absolut sein; sie kann auch temporal erfolgen, d.h. man entzieht sich einer Situation, in der das Lesen oder Schreiben erforderlich ist. Auch ein partikulärer Rückzug ist möglich. Dies ist der Fall, wenn die Gefahr der Anwendung von Schrift im Raum steht, und sich das Individuum in einer solchen Situation dem Mittelpunkt des Geschehens entzieht. Der Unterschied zwischen temporalem und partikularem Rückzug besteht in der physischen Distanz des Stigma-Trägers zu seiner Umwelt. Während ein temporaler Rückzug mit dem generellen Verlassen der Umgebung verbunden ist, besteht ein partikularer Rückzug nicht aus einer Flucht, sondern aus einer vergrößerten Distanz zu einem möglichen Gefahrenherd in der näheren Umgebung.

Eine weitere Methode des Vermeidens ist die Delegation von Schreibaufgaben an Personen, die nicht über das Stigma des funktionalen Analphabetismus Bescheid wissen. Als Beispiel sei hier die Übertragung von Schreibaufgaben an Arbeitskollegen genannt. Der Betroffene täuscht beispielsweise einen Grund vor, warum er eine Aufgabe nicht erledigen kann. An dieser Stelle wird der fließende Übergang zwischen den Strategien des Täuschens und des Vermeidens deutlich. Auch besteht die Möglichkeit des aggressiven Verhaltens seitens des funktiona-

len Analphabeten, um seine Umwelt davon abzuhalten, schriftsprachliche Aufgaben an ihn heranzutragen. Eine letzte Methode des Vermeidens betrifft die Aktualisierung des Bewusstseins der Schriftunkundigkeit, indem der funktionale Analphabet sich absichtlich nicht mit Schriftstücken auseinandersetzt. Als Beispiel können Briefe genannt werden, die nicht geöffnet und gleich zur Seite gelegt werden. Zwar sind funktionale Analphabeten nicht in der Lage, diese zu lesen, so dass man einwenden könnte, dies sei doch natürlich. Jedoch haben die Betroffenen in vielen Fällen die Möglichkeit, diese Aufgabe an jemanden zu übertragen. Auf diese Möglichkeit wird im weiteren Verlauf noch eingegangen.

Eine weitere Strategie des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten ist die Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz. Im Laufe ihres Lebens haben funktionale Analphabeten gelernt, sich ohne Schrift zurechtzufinden und ihr Leben ohne die Beherrschung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu bewältigen. Solche Vorgehensweisen sind zum einen reine „Überlebensstrategien“, können aber auch dazu benutzt werden, über ihr Defizit hinwegzutäuschen und bieten somit auch Schutz vor Entdeckung und Stigmatisierung (vgl. Egloff 1997, S. 162). Dagegen ist die Vorstellung, dass funktionale Analphabeten in einer von Schrift geprägten Umwelt dramatisch orientierungslos sind, wirklichkeitsfremd (vgl. Drecoll 1981, S. 34). Eine Methode dieser Strategie ist die Orientierung an optischen Signalen. Funktionale Analphabeten haben gelernt, sich an Formen, Farben, Symbolen oder anderen Einzelheiten zu orientieren, indem diese aufmerksam studiert werden (vgl. Kainz 1998, S. 41). So ist ein funktionaler Analphabet durchaus in der Lage, einzukaufen und die von ihm gesuchte Ware auch zu finden. Dies setzt jedoch voraus, dass ihm das jeweilige Aussehen der Ware bekannt ist und sich dieses auch nicht verändert. Verändert sich die Verpackung der Ware, so steht der funktionale Analphabet vor dem Problem der Neuorientierung.

Eine weitere Methode, die in diesem Zusammenhang wichtig ist, umfasst die erhöhte Merkfähigkeit von funktionalen Analphabeten. Durch jahreslanges Training sind sie oftmals in der Lage, sich viele Einzelhei-

ten zu merken, was ihnen hilft, ihr Leben selbstständig zu bewältigen. Da funktionalen Analphabeten Medien wie Bücher oder Zeitungen weitestgehend verschlossen bleiben, sind sie gezwungen, Kenntnisse und Wissen auf anderen Wegen zu erwerben. Durch die Methode der erhöhten Aufmerksamkeit erwerben sie Kenntnisse durch aufmerksames Zuhören und Beobachten von anderen Menschen und versuchen, sich diese dann zu merken und ggf. anzuwenden. Das setzt natürlich voraus, dass ihr Gedächtnis gut funktioniert (vgl. Oswald / Müller 1982, S. 73).

Eine letzte Methode der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz ist die Orientierung an Zahlen. Zahlen oder Nummerierungen haben für die Orientierung von funktionalen Analphabeten eine große Bedeutung. Zwar weisen sie große Defizite in der Anwendung des Lesens und Schreibens auf, können aber, sofern sie keine Lernbehinderung haben, mit Zahlen normal umgehen (vgl. ebd., S. 71). Diese Methoden der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz können von den funktionalen Analphabeten auch zum Täuschen benutzt werden, indem sie durch deren professionelle Anwendung ihre Umwelt im Glauben lassen, dass sie keine Lese- und Schreibprobleme haben.

Eine Strategie des Stigmamanagements, deren Zweck nicht die Informationskontrolle über das Stigma ist, sondern die Umgehung der Aktualisierung des Defizits ist die Strategie der Kompensation des Defizits. Hierbei handelt es sich um eine innere Distanzstrategie, mithilfe derer funktionale Analphabeten versuchen, einen Ausgleich für ihr Defizit zu schaffen und Selbstvertrauen aufzubauen (vgl. Egloff 1997, S. 163 f.). Ein solcher Ausgleich kann zum Beispiel durch besonderes Engagement in den Bereichen erfolgen, in denen das Lesen und Schreiben nicht im Vordergrund steht. Ein Beispiel ist eine engagierte Betätigung im Sport, durch die sich das Individuum beweisen und von seinen Problemen ablenken kann oder ehrenamtliche Arbeit, durch die sich das Individuum Anerkennung erhoffen kann. Im Vordergrund können auch Betätigungen stehen, mithilfe derer sich der funktionale Analphabet beweisen will, dass seine Schriftunkundigkeit nichts mit fehlender Intelligenz zu tun hat. Beispielsweise ist hier das alleinige Reisen in

andere Städte zu nennen. Durch diese Methoden kann sich das Selbstwertgefühl des stigmatisierten Individuums steigern, was zu einer Teilstabilisierung der Identität führen kann. Diese innere Distanzstrategie kann sich sogar zu einer Selbsttäuschung entwickeln, wenn der funktionale Analphabet meint, nicht auf Schriftsprache angewiesen zu sein. Allerdings ist die Gefahr der Aktualisierung des Mankos bzw. der Stigmatisierung immer präsent. Im Mittelpunkt der Strategie steht weiterhin die Verheimlichung des stigmatisierenden Merkmals, so dass sie zum passiven Stigmamanagement gezählt werden kann. Würde hingegen die Strategie mit einer Interaktion mit Menschen verbunden werden, die den Betroffenen akzeptieren, und der Makel nicht verborgen werden muss, so könnte diese Strategie auch zum aktiven Stigmamanagement gezählt werden. Der Umgang und die Akzeptanz des Individuums mit sich selbst und seinem Stigma sind der Gradmesser dafür, zu welcher Form des Stigmamanagements diese Strategie gehört.

Die Strategien des passiven Stigmamanagements führen dazu – weil die Stigmatisierten sich an den Wertvorstellungen der Gesellschaft orientieren –, dass die betroffenen Individuen die Techniken der Informationskontrolle nicht als legitimen Schutz ihrer Identität ansehen (vgl. Kerpel 2000, S. 19). Vielmehr fürchten sie bei der Entdeckung ihres Stigmas, von Bekannten oder Freunden zweifach entlarvt zu werden: Entlarvt in ihrer Andersartigkeit und entlarvt in ihrer Unehrenhaftigkeit bzw. Vertrauensunwürdigkeit in Bezug auf die persönliche Beziehung (vgl. Goffman 1967, S. 121). Dies führt dazu, dass funktionale Analphabeten ihre Techniken der Informationskontrolle häufig selber in negativer Weise als Charaktermangel beurteilen und sich deshalb verstärkt vor Entdeckungen fürchten (vgl. Oswald / Müller 1982, S. 97).

Die passiven Techniken des Stigmamanagements stehen im Gegensatz zu den aktiven Strategien. Diese können als Versuche gesehen werden, durch verstärkte Interaktion mit Personen, von denen sich der Stigma-Träger akzeptiert fühlt, der destabilisierenden Wirkungen der Stigmatisierungserfahrungen entgegenzuwirken. Diese Form des Stigmamanagements kann als Abwehr der Stigmaannahme verstanden werden, indem das Individuum durch die verstärkte soziale Interaktion

lernt, sich selbst zu akzeptieren und zu respektieren. Die Verstärkungen der sozialen Interaktionen können einerseits durch bestehende Sozialbeziehungen erfolgen oder durch den Aufbau neuer Sozialbeziehungen, in denen der Selbstwert bestätigt wird. Am bedeutendsten für die stabilisierende Wirkung auf die Identität des Betroffenen ist in diesem Zusammenhang der Kontakt zur Eigengruppe²², in der er vollständig akzeptiert wird (Winkel 1979, S. 28).

Die passiven Formen des Stigmamanagements können die Identität des Stigma-Trägers kaum stabilisieren. Individuen sind insbesondere auf soziale Beziehungen und Interaktionen zu anderen angewiesen, da nur in diesen Beziehungen ein „Selbst“ bzw. eine Identität gewonnen oder erhalten werden kann (vgl. Krappmann 1982, S. 20). Das Verbergen des Stigmas wie auch der Rückzug aus Sozialbeziehungen ist mit einer erheblichen Verunsicherung des Stigma-Trägers verbunden, was wiederum zu einer stärkeren Destabilisierung der Identität führt.

Die aktive Form des Stigmamanagements kann daher als Versuch bestimmt werden, durch verstärkte Interaktionen mit Personen, von denen sich der Stigma-Träger vollständig akzeptiert fühlt, der destabilisierenden Wirkung der Stigmatisierungserfahrungen auf die Identität der Betroffenen entgegenzuwirken (vgl. Winkel 1979, S. 29).

In der Regel erfolgt der Kontakt zur Eigengruppe eines funktionalen Analphabeten durch den Besuch eines Alphabetisierungskurses oder falls existent – und das wäre mitunter die beste Lösung für die Stabilisierung – durch den Beitritt zu einer Selbsthilfegruppe. Da funktionale Analphabeten sich im Rahmen ihres passiven Stigmamanagements in sozialen Situationen regelkonform verhalten und ihr Stigma verbergen, glauben sie, dass sie allein von der Problematik der Schriftunkundigkeit betroffen seien. Erst durch den Besuch eines Alphabetisierungskurses erfolgt in der Regel der Erstkontakt zur Eigengruppe und dadurch das Bewusstsein, nicht alleine mit dem Problem da zu stehen, was bereits schon eine stabilisierende Wirkung auf die Identität hat (vgl. Egloff 1997, S. 165). Der Kontakt zu ähnlich stigmatisierten Personen bietet die Möglichkeit, sich über Stigmatisierungserfahrungen auszutauschen

²² Als Eigengruppe gelten Menschen, die unter dem gleichen Stigma leiden und somit ähnliche Erfahrungen in Bezug auf ihr Stigma gemacht haben bzw. machen.

und diese gemeinsam zu verarbeiten, moralische Unterstützung sowie insbesondere Akzeptanz zu erlangen (vgl. Goffman 1967, S. 31). „Die Gewißheit, unter ‚Gleichgesinnten‘ zu sein und nicht verspottet, sondern ernstgenommen zu werden, ist für viele Betroffene eine neue Erfahrung. Häufig mit Unglauben registrieren sie, daß viele andere mit diesem Problem zu kämpfen haben. Allein diese Tatsache kann dazu führen, daß sich die Betroffenen als Person aufgewertet fühlen und stärkeres Selbstvertrauen entwickeln. Der Kurs wird für viele, funktionale Analphabeten‘ zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebens“ (Egloff 1997, S. 169).

Es ist das Gefühl eines „Wir“, das eine herausragende Bedeutung für das Selbstvertrauen der funktionalen Analphabeten hat. Erst mit dem Vertrauen in sich selber und in die eigenen Fähigkeiten können vorhandene Blockaden abgebaut und ein erfolgreicher Lernprozess angestrebt werden (vgl. Kerpel, 2000, S. 23).

Somit ist der Kontakt zur Eigengruppe eines funktionalen Analphabeten durch einen Alphabetisierungskurs ein wichtiger Aspekt der Stabilisierung der beschädigten Identität und folglich wichtiger Bestandteil des Stigmamanagements. Ein Alphabetisierungskurs stellt nicht nur die Möglichkeit bereit, durch das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben das Stigma Analphabetismus weitestgehend abzulegen und sich somit von Stigmatisierungen zu entziehen, sondern er ist auch ein Schutzraum zur Stabilisierung der Identität der Betroffenen. Diese Form des Stigmamanagements hat somit nicht die Funktion, das Stigma zu verbergen – wie es bei den passiven Formen des Stigmamanagements der Fall ist –, sondern durch Kontakt und den Austausch mit der Eigengruppe die Identität zu stabilisieren. Die betroffenen Personen können ihr Selbstbewusstsein stärken und werden zunehmend handlungsfähig. Dieser Prozess der Stabilisierung der Identität von funktionalen Analphabeten kann noch weiter methodisch dynamisiert werden, wenn sich die Individuen neben dem Alphabetisierungskurs in einer Selbsthilfegruppe organisieren, da hier nur vor allem die Interaktion der einzelnen Personen und nicht das Lernen an sich im Vordergrund steht.

Durch die Interaktion mit der Eigengruppe kann sich die Identität des Individuums soweit stabilisieren, dass es sein vormals angenommenes Stigma ablegt und so in der Lage ist, Stigmatisierungen auszuhalten.

Denn auch wenn das Individuum letztendlich das Lesen und Schreiben gelernt hat, bleibt ein Teil des Master-Status an ihm haften: die Tatsache, dass es diese Kulturtechniken in der Schule nicht gelernt hat, bleibt bestehen – und damit auch die Gefahr der Stigmatisierung. Diese Prozesse stellen Wendepunkte im moralischen Werdegang der Stigmatisierten dar. Das stigmatisierte Individuum kann zu der Einstellung gelangen, dass es die Strategien des Täuschens und die anderen passiven Strategien nicht länger braucht, wenn es sich selber akzeptiert und respektiert und kein Bedürfnis mehr verspürt, sein Manko zu verheimlichen (vgl. Goffman 1967, S. 128). In diesem Fall besteht die Möglichkeit, das Stigma funktionaler Analphabetismus freiwillig zu enthüllen, wodurch sich die Situation des Stigma-Trägers radikal verändert: Von dem Individuum, das Informationen zu managen hat zu einem Individuum, das unbequeme soziale Situationen zu managen hat und somit die Spannungen aushalten muss, die das Bekanntsein des Stigmas verursachen. Dadurch wird die diskreditierbare Person zu einer diskreditierten Person (vgl. ebd., S. 126).

In diesem Fall besteht im Rahmen einer Selbsthilfegruppe bzw. eines Alphabetisierungskurses die Möglichkeit, zu entstigmatisierendem Handeln, dem gemeinsamen Handeln zur Aufhebung der Stigmatisierung durch gemeinsame Aktionen. Zwar haben die Kontakte zur Eigengruppe vorwiegend die Funktion der Stabilisierung der Identität (vgl. Winkel 1979, S. 29), aber so besteht die Gelegenheit, die Deutungshoheit über einen stigmatisierten Fehler zu gewinnen, indem man gegen die Generalisierung der negativen Attribute auf die gesamte Person vorgeht und damit aufzeigt, dass funktionaler Analphabetismus nicht mit Dummheit oder anderen negativen Attributen gleichzusetzen ist.

Es muss festgehalten werden, dass die Möglichkeit des freiwilligen Enthüllens des Stigmas jedoch auch ohne den Kontakt zur Eigengruppe erfolgen kann, wenn der funktionale Analphabet dies als Chance erkennt, dadurch Hilfe oder Vorteile zu erhalten. Als Beispiel für einen Vorteil, den ein funktionaler Analphabet durch dieses Enthüllen erhalten könnte, ist die Erwähnung des Defizits in einem Vorstellungsgespräch zu nennen; der Betroffene erhofft sich, durch seine „Ehrlichkeit“

– trotz seiner Schriftunkundigkeit – eingestellt zu werden. Das verbirgt jedoch die Gefahr der schlechteren Behandlung durch den Arbeitgeber in sich, da dadurch die Gelegenheit besteht, das Defizit der Schriftunkundigkeit auszunutzen. Dies ist insgesamt ein eher seltenes Verhalten in Bezug auf ein Stigma und erfolgt nur dann, wenn der Betroffene sich in einer sozialen Situation sicher fühlt und keine Stigmatisierung fürchten muss. In diesem Zusammenhang kann es aber auch zur Anwendung von passiven Strategien kommen, wenn etwa der Stigmatisierte seinen Makel nur ausgewählten Personen offenbart und darauf vertraut, dass sein „Geheimnis“ nicht weitergetragen wird und so versucht, das Bild des „Normalen“ für die restliche Umwelt darzustellen.

Abschließend soll eine letzte Strategie des Stigmamanagements benannt werden, die mit der Vermeidungsmethode der Delegation verwandt ist, jedoch eine eigenständige Strategie darstellt. Diese Strategie stellt eine Mischform dar, da sie Komponenten der aktiven und passiven Formen des Stigmamanagements vereint und somit nicht eindeutig zuzuordnen ist. Funktionale Analphabeten haben oftmals einen Weisen, einen Mitwisser, der ihnen hilft, das Stigma zu managen. Vor diesen Personen brauchen die Betroffenen keine Selbstkontrolle zu üben und können zugleich Akzeptanz erfahren, wodurch ihr Selbstwert bestätigt wird (vgl. Goffman 1967, S.40). Das können beispielsweise Ehepartner, Familienangehörige oder auch enge Freunde sein. Durch die „Weisen“ besteht die Möglichkeit, schriftsprachliche Anforderungen an diese Personen zu delegieren und dadurch die eigene Identität vor negativer Etikettierung zu schützen. Allerdings führt diese Delegation oft zu großen Abhängigkeiten, was wiederum zur Aufrechterhaltung des Defizits führen kann (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 70). Der Wunsch, sich von dieser Vertrauensperson zu emanzipieren, kann eine starke Motivationskomponente darstellen, die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens doch noch zu lernen. Ein solcher Emanzipationswunsch kann aber auch dazu führen, dass die bestehende Beziehung gefährdet wird, was zu Motivationsverlust und Lernblockaden führen kann (vgl. Kamper 1999, S. 633). Dies zeigt die Ambivalenz, die von dieser Strategie ausgeht: Einerseits erhält der funktionale Analphabet durch

den Weisen Akzeptanz, was seine beschädigte Identität stabilisieren kann. Andererseits steht in der Anwendung dieser Strategie das Verheimlichen des stigmatisierten Merkmals für die weitere Umwelt im Vordergrund, was gleichsam zu einer erheblichen Abhängigkeit führt und sich wiederum negativ auf seine Identität auswirken kann.

Diese Ausführungen zeigen auf, dass die Formen des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten sehr vielfältig sind und dabei helfen können, die beschädigte Identität zu stabilisieren. Die passiven Strategien können die beschädigte Identität zumindest kurzfristig stabilisieren; führen aber eher zu weiteren Destabilisierungen. Nichtsdestoweniger stellt dies im großen Umfang die Lebenswirklichkeit funktionaler Analphabeten dar. Es handelt sich insgesamt um hochentwickelte Strategien, die mit viel Energie eingesetzt werden, um einer Stigmatisierung oder einer Aktualisierung der „Minderwertigkeit“ zu entgehen. Die Kenntnis dieser Strategien macht deutlich, warum die Betroffenen nicht auffallen, und das Problem des funktionalen Analphabetismus im Allgemeinen als gering angesehen wird (vgl. Oswald / Müller 1982, S. 71).

4. Das narrative Interview

Die Analyse des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten basiert auf der qualitativen Erhebungsmethode des narrativen Interviews. Durch diesen offenen Feldzugang werden die Informanten als Experten ihrer eigenen Lebensgeschichte befragt, wodurch ermöglicht wird, Anwendungen der Stigmamanagement-Techniken in lebensnahen Kontexten zu erheben und zu analysieren. In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dieses Verfahrens vorgestellt sowie der Ablauf und die Auswertungsmethode erläutert.

4.1 Theoretische Grundlagen des narrativen Interviews

Das Erhebungsverfahren, welches für diese Arbeit benutzt wurde, ist das von Fritz Schütze entwickelte narrative Interview (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 195 f.). Schütze versucht mit der Methode des narrativen Interviews, eine menschliche Fähigkeit für die Sozialforschung zu nutzen, die bis dahin in der Forschung wenig Beachtung fand: die Fähigkeit des Erzählens. Im Rahmen des narrativen Interviews erhält der Erzähler ausführlich die Gelegenheit, seine Lebensgeschichte nach eigenen Relevanzkriterien als autobiographische Stegreiferzählung darzustellen. Insbesondere soll dabei jede Künstlichkeit, die aus dem Kontakt zum Sozialforscher und dessen Erwartungen rühren könnte, vermieden werden (vgl. ebd., S. 176 f.). Der Befragte soll sich im Vorfeld des Interviews weder auf die Fragen noch auf die Form des Interviews vorbereiten können. Dadurch kann der Erzähler nicht mit einem ausgearbeiteten Statement reagieren, sondern muss seine Darstellung des Geschehens innerhalb der Interviewsituation selbst entwickeln (vgl. Küsters 2006, S. 13). Zugleich wird die Steuerung und Intervention des Forschers weitgehend zurückgenommen, um die Erzählung nicht zu verfälschen und um dadurch an die Erfahrungs- und Orientierungsbestände sowie an die Perspektive und Deutung des Erzählers hinsichtlich seiner eigenen Biographie zu gelangen (vgl. Glinka 1998, S. 35). Das Interesse des Forschers liegt im Prozess des narrativen Interviews nicht nur auf den interaktiven Handlungsprozessen der Lebensge-

schichte des Erzählenden, sondern auch auf der narrativen Identität des Erzählers. Die narrative Identität ist „[...] die Art und Weise, wie bestimmte biografische Ereignisse des Lebens als bedeutsam herausgegriffen und gestaltet werden, wie zwischen ihnen Kontinuität und Kohärenz hergestellt werden, wie autobiografische Zeit erfahren wird, Handlungsmöglichkeiten und Widerfahrnis erlebt werden, wie die Person ihre damalige Person aus der heutigen Perspektive bewertet und mit diesen Aspekten ihr Gewordensein begründet“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2004, S. 61).

Innerhalb der Lebensgeschichte, welche der Informant darstellt, sind die Selbstdeutungen und -darstellungen sowie die Eigentheorien, also die Herstellung der Identität im Erzählvorgang, von entscheidender Bedeutung für das narrative Interview (vgl. ebd., S. 69). Das Ziel des narrativen Interviews ist es, die in die Gegenwart transportierte Erfahrungsaufschichtung durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder zu verflüssigen und dadurch die durch die Lebensgeschichte konstruierte Identität zu erfassen (vgl. Glinka 1998, S. 9). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass zwar der Befragte in der Interaktion mit dem Interviewer eine Identität reproduziert und seine Lebensgeschichte aus dem „Heute“ darstellt, dieses Phänomen der biographischen oder narrativen Identität steht jedoch zunächst nicht im Mittelpunkt von Erhebung und Analyse. Vielmehr werden mit dem narrativen Interview vor allem interaktive Handlungsprozesse erhoben und erst in zweiter Linie die Identitätskonstruktion des Interviewten. Die Bezeichnung narrative Identität richtet sich daher gegen eine unreflektierte Anwendung des Verfahrens und verweist darauf, dass die Situation des Interviews an der Erzeugung der Identität des Befragten mitwirkt (vgl. Küsters 2006, S. 38).

Durch die Möglichkeit, die Lebensgeschichte im narrativen Interview im Rahmen einer Stegreiferzählung nach eigenen Relevanzkriterien zu erzählen, wird der Erzähler als Experte und Theoretiker seiner Selbst angesehen (vgl. Schütze 1987, S. 138). Insbesondere dieser Aspekt macht dieses Verfahren so fruchtbar für die Erforschung von komplexen Sachverhalten wie das Stigmamanagement von funktionalen Analphabeten, dessen wissenschaftliche Bearbeitung noch relativ am Anfang steht. Durch ein Leitfadeninterview würde der Forscher vornehm-

lich seine eigenen Relevanzkriterien bedienen und somit womöglich nur die eigenen Vorstellungen über Stereotypen, in diesem Fall über funktionale Analphabeten, zur Darstellung bringen. Dies wäre jedoch eine Forschungsfalle und bedingte eine Situation, die von den Betroffenen in der Regel vermieden wird und bedeutete einen Vertrauensbruch im Forschungsverhältnis.

In diesem Zusammenhang steht auch die Kritik an dem Verfahren, dass Erzählungen im narrativen Interview auf erfundenen Vorgängen basieren können, die nicht an der Erzählstruktur zu identifizieren seien. Man muss generell festhalten, dass in jeder sozialwissenschaftlichen Befragungsform – wie bspw. im Leitfadeninterview – potentiell die Unwahrheit erzählt werden kann, und es ausschließlich im narrativen Interview möglich ist, Unwahrheiten im Datenmaterial auszumachen²³. Zwar sind nicht alle, aber zumindest einige Lügen und Fiktionen an der Erzählstruktur, den sprachlichen Mitteln und dem Gesamtkontext des Interviews nachweisbar (vgl. Küsters 2006, S. 35 f.).

Die Möglichkeit, eine erlebte und keine fiktionale bzw. manipulierte Geschichte erzählt zu bekommen, basiert auf der Grundannahme dieses Interviewverfahrens, dass der Informant – so lange er erzählt – in seiner Erzählung dem wirklich erlebten Ablauf folgen muss. Vorausgesetzt natürlich, der Erzähler war am damaligen Ablauf der Dinge tatsächlich handelnd und erlebend beteiligt. Ein Erlebnis zu erzählen verlangt, dass der Erzähler einem relativ festen Schema folgen muss: dem Aufbau der Ausgangssituation, der Vorstellung der handelnden Personen, der Darstellung eines überraschenden oder krisenhaften Geschehensverlaufs bis hin zur Lösung oder einer neuen Situationskonstellation. Folgt der Erzähler diesem Schema nicht, werden Verstehensdefizite oder sogar Unmut hervorgerufen (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 196).

Nach Schütze wird eine Erzählung im narrativen Interview von vier sog. kognitiven Figuren des Stegreiferzählens organisiert und strukturiert (vgl. Schütze 1984, S. 78 ff.). Schütze nimmt an, dass diese Ord-

²³ Unwahrheiten sind in standardisierten Befragungen nur schwer zu identifizieren. Gleiches gilt für Leitfadeninterviews, da Teilthematiken gesondert abgehandelt werden, und von den Befragten kein Zusammenhang zwischen erfundenen und nicht erfundenen Aussagen hergestellt werden muss (vgl. Küsters 2006, S. 36).

nungsprinzipien sowohl die Rekapitulation der Lebensgeschichte als auch die biographische Orientierung in der Lebensführung bestimmen (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 200). Im Einzelnen sind das der Erzählträger, die Ereigniskette, Situationen und die thematische Gesamtgestalt.

Der Erzählträger wird ausdrücklich in die Erzählung eingeführt und ist in weiten Teilen identisch mit dem Ereignisträger bzw. Handlungsträger des dargestellten Prozesses (vgl. Küsters 2006, S. 26). Der Erzählträger charakterisiert und stellt den Geschehensverlauf sowie die anderen Personen, die direkt oder indirekt beteiligt waren, vor (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 200).

Die Ereigniskette umfasst die Entwicklung des Geschehens der Erzählung und kann in einzelne Phasen – als Nacheinander einzelner Begebenheiten, als Abfolge von szenischen Höhepunkten oder als Langzeitentwicklung ohne besondere Ereigniskonzentration – vorgestellt werden (vgl. ebd.). Handelt es sich dabei um einen komplexen Vorgang, können Nebenkette, Kettenrisse oder andere Besonderheiten in der Erzählung vorkommen (vgl. Küsters 2006, S. 26).

Situationen sind besonders verdichtete Kernpunkte des Erzählprozesses und stellen Höhepunkte da, die in der Erzählung deutlich durch sprachliche Markierer abgegrenzt sind und einen hohen Detailreichtum vorweisen können. Oft werden Situationen in direkter Rede wiedergegeben, um das Geschehen dramatisch zu re-inszenieren (vgl. ebd.).

Die thematische Gesamtgestalt stellt die zentrale Problematik eines Geschehens und seine Entwicklung aus Sicht des Erzählers dar. Die thematische Gesamtgestalt ordnet dem Geschehen eine Moral oder einen Sinn zu und typisiert dieses. Oft wird am Beginn oder zum Ende der Erzählung der Sinn oder die Moral explizit formuliert (vgl. ebd.).

Da es in Stegreiferzählungen eines erlebten Geschehens nur schwer möglich ist, eigene Handlungsbeteiligungen zu verbergen oder einzelne Glieder der Ereigniskette bewusst wegzulassen, ohne Plausibilitätslücken zu verursachen, erzeugen die kognitiven Figuren Strukturierungszwänge der Sachverhaltsdarstellung. Dadurch kann der Erzähler die Gestalt seiner Erzählung nicht frei wählen bzw. folgenlos manipulieren,

sondern muss sie unter Berücksichtigung der kognitiven Figuren ausgestalten (vgl. Küster 2006, S. 27). Im Einzelnen umfassen die Strukturierungszwänge folgende Formen: den Zugzwang zur Detaillierung, zur Gestaltschließung und zur Kondensierung.

Der Detaillierungszwang führt dazu, dass der Erzähler getrieben ist, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und Verknüpfungen zwischen ihnen herzustellen (vgl. Kallmeyer / Schütze 1976, S. 188). Dies führt dazu, dass Hintergrundinformationen und Nebenstränge des Ereignisses eingefügt werden, um dem Zuhörer unverständliche Details der Erzählung darstellen zu können und um Plausibilität für das Handeln und Erleben zu erreichen (vgl. Küster 2006, S. 27 f.).

Gestaltschließungszwang meint, dass der Erzähler gehalten ist, den Zusammenhang des Geschehensablaufs im Ganzen darzustellen, begonnene Teilerzählungen nicht abubrechen und das Thema der Erzählung in einen größeren Sinnzusammenhang einzuordnen (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 197).

Der Kondensierungszwang schließlich sorgt dafür, dass der Erzähler aus dem Gesamtstrom des damaligen Geschehensverlaufs nur das erzählt, was für die zu erzählende Geschichte relevant ist und den Zuhörer die wichtigsten Geschehensvorgänge und Ereignisknotenpunkte verstehen lässt (vgl. ebd.). Aus diesem Grund ist der Erzähler gezwungen, fortlaufend Einzelereignisse und Situationen der zu erzählenden Geschichte zu gewichten und zu bewerten, um sie letztendlich als erzählwürdig zu charakterisieren (vgl. Kallmeyer / Schütze 1976, S. 188). Durch diese Zugzwänge wird der Erzähler angehalten, seine in der Gegenwart wirksamen Strategien der Selbstdarstellung zu vernachlässigen und die Handlungsfolgen und sein eigenes Involviertsein so darzustellen, wie sie sich damals tatsächlich entwickelt haben. Versucht der Erzähler, den Zugzwängen zu entkommen, um Erfahrungen nicht mitteilen zu müssen, die mit peinlichen oder schuldhaften Gefühlen verbunden sind, versucht er, das Erzählschema zu verlassen. Dies wird an Hemmphasen, Plausibilitätslücken oder dem Aussteigen aus der Narration deutlich. In diesen Fällen sind die Flüchte aus den Zugzwän-

gen als Brüche im sprachlichen Modus oder als unabgeschlossene Teilerzählungen im transkribierten Interview identifizierbar (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 197 f.).

Nach der erzähltheoretischen Begründung werden von Schütze drei unterschiedliche Sprachmodi unterschieden, die sich durch den Grad der Nähe zum Erleben unterscheiden: Erzählen, Beschreiben und Argumentieren (vgl. ebd., S. 198).

Das Erzählen ist die Wiedergabe einer Ereignisabfolge und stellt im grundlegenden linguistischen Sinne eine szenisch-episodische Darstellung dar. Es ist dem Erlebten am nächsten, da in diesem Sprachmodus einzelne Episoden aus der Perspektive des damaligen Handelns und Erlebens dramatisch dargestellt werden können. Die Ereignisse werden dynamisch aufeinander bezogen und auf einen Höhepunkt hin organisiert, der als Pointe oder Skandalon die Erzählwürdigkeit begründet. Zeit, Ort, Umstände und beteiligte Personen werden genau aufgeführt, um die vergangene Situation zu re-inszenieren, wobei die Höhepunkte oft im szenischen Präsens dargestellt werden. Da es jedoch unmöglich ist, eine Geschichte vollständig im engeren linguistischen Sinne zu erzählen, weicht der Erzähler auf berichtende oder chronikartige Darstellungen aus, um einen großen Teil der Erzählung darzustellen. Die berichtende Darstellung ist durch eine zusammenfassende Schilderung geprägt, die sich über größere Zeiträume erstreckt und Ereignisse gerafft wiedergibt. Sie steht dem Geschehen distanziert gegenüber und versachlicht den Ereigniszusammenhang. In der chronikartigen Darstellung werden biographische Abschnitte unverbunden aufgezählt, und diese Form des Erzählens ist durch das Fehlen von resultativen Beziehungen zwischen den Ereignissen am weitesten vom Erlebten entfernt. Diese beiden Erzählformen – das Berichten und das chronikartige Darstellen – werden nach Deppermann und Lucius-Hoene als das Erzählen im weiteren Sinne bezeichnet (vgl. Deppermann / Lucius-Hoene 2004, S. 145 ff.).

Das Beschreiben hat die wichtige Funktion, die bedeutsamen Aspekte aus der Welt des Erzählers zu charakterisieren, also dasjenige, was für ihn im Zusammenhang seiner Erzählung zu seiner Welt gehört und wie

diese funktioniert. Es ist ein eigenschaftszuschreibendes Darstellungsverfahren, das durch die Beschreibung die Art und Weise offenbart, wie der Erzähler seine Wirklichkeit konstruiert. Milieus, Situationen, soziale Umfelder usw. können mit expliziten oder impliziten Bewertungen belegt werden und geben so die Selbsterfahrungen des Erzählers wieder (vgl. ebd., S. 160 f.).

Unter Argumentieren werden alle verbalen Aktivitäten bezeichnet, die der Erzähler einsetzt, um die Akzeptanz eines Standpunktes, den er einnimmt, für den Zuhörer zu steigern oder einen Standpunkt, den er ablehnt, zu schwächen. Es handelt sich um eine geltungskritische Aktivität und stellt eine Auseinandersetzung mit möglichen Positionen, Erwartungen und Vorverständnissen dar, die der Erzähler selbst im Laufe seiner Lebensgeschichte erlebt hat. Insbesondere für die narrative Identität ist das Argumentieren essentiell, denn dadurch werden Positionen des Erzählers verteidigt oder diese vor realen oder imaginären Widersachern geschützt (vgl. ebd., S. 162 f.).

4.2 Ablauf des narrativen Interviews

Der Ablauf des narrativen Interviews erfolgt nach einem festen Schema und besteht aus den drei Teilen: Erzählstimulus, Haupterzählung und Nachfrageteil (vgl. Küsters 2006, S. 55 ff.). Da die Kontaktaufnahme samt den Vorinformationen und der Planung der Durchführung des narrativen Interviews von entscheidender Bedeutung für das Gelingen dieses Erhebungsverfahrens ist, werden zunächst die „Vorarbeit“ und im Anschluss daran die drei Phasen des Interviews dargestellt.

Die Kontaktaufnahme erfolgt in der Regel durch ein erstes Gespräch zwischen dem Informanten und dem Forscher, in dem das Anliegen vorgestellt und das besondere Interesse an einem narrativen Interview mit der betreffenden Person geklärt wird. Dabei sollte keinerlei Druck ausgeübt und dem Informanten vermittelt werden, dass es sich um ein relevantes Forschungsprojekt handelt, zu dem er als Experte einen wichtigen Beitrag leisten kann (vgl. Glinka 1998, S. 129 f.). Wichtig ist, dass der Informant mit sparsamen Vorinformationen über das Ge-

spräch aufgeklärt wird, um die spätere Stegreiferzählung nicht zu gefährden (vgl. Küsters 2006, S. 54).

Die Kontaktaufnahme zu den von mir interviewten Personen erfolgte im Rahmen meines Praktikums im Hauptstudium beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Durch die Arbeit beim Bundesverband hatte ich die Möglichkeit, Kontakte zu Menschen zu knüpfen, die erst im späten Erwachsenenalter die Möglichkeit hatten, nachträglich das Lesen und Schreiben zu erlernen. Die Personen, die ich für diese Arbeit interviewt habe, hatten Lese- und Schreibkurse für Erwachsene erfolgreich besucht, so dass der Prozess des Lernens abgeschlossen war. Die Darstellung der Lebensgeschichte wurde also nicht durch einen un abgeschlossenen Prozess erschwert. Der Erstkontakt mit den späteren Informanten war in erster Linie zurückhaltend, da diese mich noch nicht richtig einschätzen konnten. Während der Arbeit beim Bundesverband hatte ich zu ihnen jedoch ein Vertrauensverhältnis aufbauen können, so dass sich Markus Krampe²⁴, Ralf Dreßler und Daniel Eichner²⁵ bereit erklärten, sich auf ein Interview einzulassen. In Vorgesprächen habe ich die Interviewpartner darauf hingewiesen, dass das Interview auf einen Tonträger aufgenommen werden soll, was von den Informanten ohne Probleme akzeptiert wurde. Auch sicherte ich vollständige Anonymität zu, so dass weder durch Namens- oder Ortsangaben eine Identifizierung möglich ist. Zur besseren Verständigung wurden Kontaktdaten ausgetauscht, um die Möglichkeit zu bieten, Rückfragen oder Probleme klären zu können, was auch gerne angenommen wurde. Nach der Klärung dieser Vorinformationen wurden Interviewtermine sowie die Orte des Interviews vereinbart. Als Ort wurden die jeweiligen Wohnungen vereinbart, um den Interviewpartnern einen größtmöglichen Heimvorteil sowie Schutz vor Störungen bieten zu können. Allein das Interview mit Daniel Eichner erfolgte in der Wohnung eines Freundes, die ihm für die Zeit des Interviews überlassen

²⁴ Das Interview mit Markus Krampe wurde für diese Arbeit nicht mehr berücksichtigt, da dies den Umfang dieser Arbeit gesprengt hätte. Das Interview ist vollständig im Anhang nachzulesen.

²⁵ Alle Namen wurden anonymisiert.

wurde, da er keine Möglichkeit sah, dass Interview in seiner eigenen Wohnung durchzuführen.

Das narrative Interview wird durch eine erzählgenerierende Eröffnungsfrage, den Erzählstimulus, eröffnet. Dadurch kann der Informant auf diese Frage eine biographische Entwicklung, einen Wandel in seinen Erfahrungen und Erlebnissen darstellen. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, keine Was- oder Warum-Fragen im Erzählstimulus zu benutzen, da diese Argumentationen oder zusammenfassende Beschreibungen hervorrufen, und der Befragte sich dadurch nicht dem Erzählfluss überlassen kann (vgl. Deppermann / Lucius-Hoene 2004, S. 296). Der Erzählstimulus muss sorgfältig überlegt und entworfen werden, da dieser Impuls die Erzählung zugleich in Gang setzen, auf das Prozessgeschehen lenken und nicht zu sehr beeinflussen soll. Der Stimulus kann sehr offen gehalten werden oder aber sich auf ein bestimmtes Thema fokussieren (vgl. Küsters 2006, S. 44).

In dem von mir gewählten Erzählstimulus habe ich auf eine thematische Fokussierung verzichtet, da dies die Erzählung zu sehr eingeeengt hätte, und der Informant in der Erzählung nicht seine eigenen Relevanzkriterien hätte bedienen können. Er lautet wie folgt:

Also, äh ich möchte dich bitten dass du mir deine Lebensgeschichte erzählst. Alle Ereignisse die dir zum Beispiel einfallen und was für dich wichtig ist. Ich werde dich dann auch erst einmal gar nicht unterbrechen, sondern ich werde mir nur ein paar Notizen machen, worauf ich später noch einmal drauf eingehen werde (Interview Ralf Dreßler, Z. 1 ff.).

Mit meinem Erzählstimulus habe ich keine bestimmte Lebensphase angesteuert bzw. thematische Fokussierung vorgenommen, sondern einen biographisch offenen Zugang gewählt, um die Erzählung nicht künstlich zu verengen. Ziel war es, den gesamten Werdegang des Informanten zu erfassen, um durch die eigene Darstellung der Interviewten Aussagen über Stigmatisierungserfahrungen und insbesondere das Stigmamanagement zu erhalten. Da das Stigmamanagement einen erheblichen Teil der gewordenen Identität eines funktionalen Alpha-

beten ausmacht, konnte ich sicher sein, dass darüber auch berichtet wird.

In der Haupterzählung stellt der Erzähler seiner Geschichte oftmals eine Erzählpräambel voran, die eine Vorüberlegung darstellt und festlegt, wie die Erzählung verstanden werden soll. Dadurch typisiert und bewertet der Erzähler die folgende Geschichte in seiner Gesamtheit und führt in die thematische Gesamtgestalt ein. Verzichtet ein Erzähler auf eine Erzählpräambel, wird direkt in die Erzählung eingestiegen (vgl. Küsters 2006, S. 57 f.). Hat der Informant erst einmal begonnen, seine Geschichte zu erzählen, ist über die gesamte Dauer der Haupterzählung keine thematische Intervention des Forschers notwendig. Während der Haupterzählung wirkt der Forscher lediglich durch aufmerksames Zuhören unterstützend und dadurch, dass er mit der Erzähldarstellung einfühlsam mitgeht. Dies wird mit Rezeptionssignalen wie „mhm“, im „face-to-face“-Kontakt durch Mimik oder durch kurze emotionale Rückmeldungen zum Ausdruck gebracht (vgl. Glinka 1998, S. 12). Wichtig ist an diesem Punkt, dass der Interviewer keine Bewertungen einfließen lässt. Die Befragten beenden eine Haupterzählung oft mit einer Koda, einem Satzsatz, mit dem sie das Ende der Geschichte feststellen und die Rednerrolle an den Interviewer zurückgeben. Dadurch ist die Haupterzählung beendet, und der Forscher kann zum Nachfrageteil übergehen (vgl. Küsters 2006, S. 58 ff.).

Innerhalb des Nachfrageteils wird zwischen dem immanenten und dem exmanenten Nachfragen unterschieden. Das immanente Nachfragen zielt auf bisher Unerzähltes, das in der Haupterzählung dennoch präsent war. Es handelt sich um Erzählstümpfe, kurz angerissene, aber nicht ausgeführte Erzählthemen oder um Lücken in der Erzählung, die vom Interviewer nicht verstanden worden sind. Es gilt, dieses noch vorhandene Erzählpotential durch das immanente Nachfragen auszuschöpfen, indem auch hier erzählgenerierende Fragen benutzt werden. Ist das Erzählpotential ausgeschöpft, kann der Interviewer auf das exmanente Nachfragen übergehen. In dieser Phase des Interviews kann der Interviewer selbst Themen einbringen und den Erzähler zum Beschreiben und Argumentieren auffordern. Dies lässt sich ausweiten bis

hin zu einem Leitfadeninterview, indem der Forscher Fragen stellt, die sich auf sein konkretes Forschungsfeld beziehen, die durch die bisherige Erzählung allerdings noch nicht beantwortet worden sind (vgl. ebd., S. 61 ff.). Auch an dieser Stelle wird der Informant als Experte und Theoretiker seiner selbst befragt (vgl. Schütze 1983, S. 285). Da es sich bei den Inhalten der Erzählungen oftmals um traumatische oder belastende Erlebnisse handelt, ist es wichtig, das narrative Interview nicht mit negativen Aspekten der Erzählung zu beenden, sondern mit unbelasteten Themen ausklingen zu lassen (vgl. Loch / Schulze 2002, S. 569).

4.3 Auswertung des narrativen Interviews

Das auf einen Tonträger aufgenommene Interview muss so genau wie möglich transkribiert werden. Die mündliche Rede der Erzähler wird in ihrer Originalgestalt erfasst und nicht in die Schriftsprache transformiert. Das bedeutet, dass auch Versprecher, unvollendete Wort- und Satzanfänge, Dialekte und parasprachliche Äußerungen im Text festgehalten und nicht versäubert werden. Für die Interpretation des narrativen Interviews ist nicht nur der Wortlaut wichtig, sondern auch die Art, wie etwas gesagt wird, von Bedeutung. Daher werden sowohl das *Valueur* der Sprache als auch die Pausen im Redefluss exakt festgehalten, um dies in der späteren Interpretation auswerten zu können. Die Zeichensetzung im transkribierten Text folgt weniger den grammatischen Regeln als der Sprachdynamik der Erzählung, d.h. bspw. dass die verwendeten Kommata das Absenken der Stimme darstellen. Im Transkript werden – um jede Textstelle exakt auffinden zu können – alle Seiten und Zeilen durchnummeriert (vgl. Küster 2006, S. 73 f).

Ein wesentlicher Arbeitsschritt bei der Transkription des Interviewtextes ist die Anonymisierung. Alle Eigennamen, Zeit- und Ortsangaben sowie jeder Hinweis im Text, der Rückschlüsse auf die Identität des Erzählers zulassen könnte, müssen durch Decknamen maskiert werden. Hierbei muss man darauf achten, dass die Maskierung den Text nicht zu sehr entfremdet, so dass die Gesamtgestalt der Ereignisse und die Kontex-

te, die die kognitiven Figuren verknüpfen, erhalten bleiben (vgl. Glinka 1998, S. 24).

Die von mir verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich an Kallmeyer und Schütze (vgl. Kallmeyer / Schütze 1976, S. 263). Folgende Symbole habe ich bei der Transkription verwendet:

- I = Interviewer
- E = Erzähler²⁶
- (--) = kurze Pause
- (5) = längere Pause mit angegebener Dauer
- (hustet) = para- und außersprachliche Handlungen oder Ereignisse
- (lachen bis *) = para- und außersprachliche Handlungen oder Ereignisse mit Reichweite
- Immer = Betonung eines Wortes
- (...) = kurze, akustisch nicht zu verstehende Passage
- (unverständliche Passage, 5 Sek.) = längere, akustisch nicht zu verstehende Passage mit Angabe der Dauer in Sekunden
- . = Absenken der Stimme zum Satzende hin; einsekündiges Schweigen
- , = kurzes Absetzen einer Äußerung
- := Einleitung der direkten Rede
- „direkte Rede“ = Hervorhebung der direkten Rede
- Das (ist ja) = Darstellung eines undeutlichen Wortlautes
- [kaufen] = vermuteter Wortlaut
- ... = Unterbrechung der Rede bzw. ein nicht zu Ende geführter Satz

Die Analyse der von mir durchgeführten Interviews orientiert sich an der Analysemethode von Fritz Schütze. Das Verfahren gliedert sich in sechs Arbeitsschritte: die formale Textanalyse, die strukturelle inhaltliche Beschreibung der Darstellungsstücke, die analytische Abstraktion, die Wissensanalyse, der kontrastive Vergleich unterschiedlicher Interviewtexte und die Konstruktion eines theoretischen Modells. Die ersten vier Schritte dienen der Analyse der einzelnen Fälle, während die letz-

²⁶ In den drei Transkriptionen sind Ralf Dreßler mit E1, Daniel Eichner mit E2 und Markus Krampe mit E3 gekennzeichnet.

ten beiden Schritte die Einzelanalysen aller Interviews eines Samples zusammenführen (vgl. Küster 2006, S. 77).

Im Arbeitsschritt der formalen Textanalyse werden die im transkribierten Text enthaltenen narrativen Textpassagen herausgearbeitet und der bereinigte Text in seine formalen Abschnitte segmentiert. Diese Segmente werden durch sog. Rahmenschaltelemente abgegrenzt, die anzeigen, dass die Textpassage beendet ist und die nächste folgt (vgl. Schütze 1983, S. 286).

Im zweiten Arbeitsschritt, der strukturellen inhaltlichen Beschreibung, werden die zeitlich begrenzten Prozessstrukturen des Lebensablaufs herausgearbeitet. Es handelt sich dabei um institutionell bestimmte Lebenssituationen, Höhepunktsituationen, erlittene Ereignisverstrickungen, dramatische Wendepunkte oder geplante Handlungsabläufe (vgl. ebd.).

Im dritten Schritt der Auswertung, der analytischen Abstraktion, wird das Ergebnis der strukturellen inhaltlichen Beschreibung von den Details der einzelnen dargestellten Lebensabschnitte gelöst. Die abstrahierten Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten werden systematisch miteinander in Beziehung gesetzt und auf dieser Grundlage die biographische Gesamtformung, also die lebensgeschichtliche Abfolge der dominanten Prozessstrukturen, in den einzelnen Lebensabschnitten bis zur aktuell dominanten Prozessstruktur herausgearbeitet (vgl. ebd.).

Im folgenden vierten Arbeitsschritt, der Wissensanalyse, werden die eigentheoretischen und argumentativen Aussagen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und Identität herausgearbeitet. Sie werden durch die Betrachtung des Ereignisablaufs, der Erfahrungsaufschichtung und der Prozessstrukturen systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations- und Verdrängungsfunktion hin interpretiert. Durch diesen Arbeitsschritt kann der Stellenwert der autobiographischen Theorieproduktion für den Lebenslauf bestimmt werden (vgl. ebd., S. 286 f.).

Im nächsten Analyseschritt werden kontrastive Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Interviewtexten vorgenommen. Dabei können im

Vergleich grundlegende Prozessstrukturen des Lebenslaufs oder Allgemeinheiten über biographische Erleidensprozesse im Gegensatz zur biographischen Handlungsplanungen herausgearbeitet werden. Dies hat den Zweck, die in Rede stehenden theoretischen Kategorien mit gegensätzlichen Kategorien zu konfrontieren, um so alternative Strukturen biographisch sozialer Prozesse herauszuarbeiten und mögliche Elementarkategorien zu entwickeln. Entscheidend ist dabei, welches soziale Phänomen im Rahmen von Lebensläufen für die Biographieanalyse als wichtig erscheint (vgl. ebd., S. 287).

Der letzte Analyseschritt umfasst die Konstruktion eines theoretischen Modells. In diesem Schritt werden die verschiedenen relevanten theoretischen Kategorien systematisch aufeinander bezogen und dadurch Prozessmodelle spezifischer Arten von Lebensabläufen, ihren Phasen, Bedingungen und Problembereichen entwickelt. Gleichsam kann ihr Beitrag zur biographischen Gesamtformung herausgearbeitet werden (vgl. ebd.).

Die sozialwissenschaftliche Auswertung narrativer Interviews kann drei unterschiedliche Ziele haben. Zum einen kann es um die Herausarbeitung elementarer Prozessstrukturen eines Lebensablaufs gehen; zum anderen kann ein spezieller sozialer Prozess in seiner Auswirkung auf den Lebenslauf im Zentrum der Analyse stehen. Drittens kann auf der Grundlage der Erhebung, der Transkription und der Analyse der Stegreiferzählung eine biographische Beratung mit dem Betroffenen stattfinden (vgl. ebd., 292 f.).

Unter Prozessstrukturen des Lebensablaufs werden nicht die Deutungsmuster oder Auffassungsstrukturen der einzelnen Menschen verstanden, sondern die faktischen Ablaufstrukturen in Lebensabschnitten oder im gesamten Lebensablauf. Schütze unterscheidet die Prozessstrukturen grob in intentional getragene Prozessstrukturen, institutionelle Ablaufmuster des Lebenslaufs, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 314).

Unter intentional getragenen Prozessstrukturen werden biographische Entwürfe wie Lebensziele, biographische Initiativen zur Änderung der Lebenssituation und allgemein geplante Handlungsformen verstanden.

Ihnen ist gemeinsam, dass die Handlungskraft vom Individuum ausgeht und auf förderliche oder hemmende Bedingungen in der sozialen Umwelt stößt. Dieses Handeln wird als Verwirklichung der eigenen Identität aufgefasst (vgl. ebd.).

Die institutionellen Ablaufmuster des Lebenslaufs sind vorgegebene Sequenzmuster, denen sich der Mensch überlässt, und von denen er bewegt wird. Darunter wird z.B. der Schulbesuch, die Sequenz der Ausbildungsschritte, der Familienzyklus oder Berufskarrieren verstanden. Hierbei ist das Verhältnis von Ich und Sozialwelt entweder geprägt durch Anpassung oder durch Kritik gegenüber vorgefundenen und sozial festgelegten Fahrplänen. Diese Ablaufmuster treten nach Schütze in den Erzählungen als Hintergrundorientierungen auf (vgl. ebd., S. 315).

Die Verlaufskurven stellen Prozessstrukturen dar, in denen keine intentionalen Lebensformen wirken, sondern Vorgänge des Erleidens bestimmend sind. Es handelt sich um Verkettungen von Ereignissen und Bedingungen, die die Handlungsfähigkeit des Betroffenen zunehmend einschränken und diese zum Zusammenbruch bringen können. Dies sind Bedingungen von außen, die nicht beeinflussbar erscheinen, und von denen ein Mensch getrieben werden kann (vgl. ebd.).

In Wandlungsprozessen machen sich neben den eigenen Handlungsplänen auch weitere Kräfte des Selbst bemerkbar, die das Selbstverständnis verändern. Für das Individuum ergeben sich solche Wandlungsprozesse unerwartet und müssen, ähnlich einer Krise, durch Selbstveränderung ordnend bearbeitet werden. Sie werden im Nachhinein als Zuwachs von Handlungs- und Erlebnisfähigkeit aufgefasst und führen zu mehr Einsicht, Kreativität oder Handlungskraft (vgl. ebd., S. 316).

Das Interesse der biographischen Forschung, speziell in der Erziehungswissenschaft, ist die Herausarbeitung von Varianten eines Grundmusters und nicht in erster Linie die Erfassung der quantitativen Verteilung solcher Varianten (vgl. ebd., S. 152). Gefordert wird vielmehr die theoretische Verallgemeinerung an Einzelfällen und der kontrastive Vergleich mehrerer Fälle (vgl. Rosenthal 2008, S. 75). Dadurch vermit-

teilen biographisch narrative Texte ein Reservoir an Erfahrungen, die zu einem Vehikel der pädagogischen Einsicht für das verstehende Handeln werden können (vgl. Baacke 1993, S. 87). Auch die von mir erfassten Biographien, insbesondere das von den Informanten dargestellte Stigmamanagement, stellen Varianten eines Grundmusters dar und sollen einen Einblick in die verschiedenen Möglichkeiten zur Bewältigung der beschädigten Identität von funktionalen Analphabeten ermöglichen. Die von mir geführten Interviews erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern sollen die Erfahrungen der Informanten wiedergeben, um dadurch Konsequenzen für die praktische pädagogische Arbeit zu ziehen. Daher konzentriere ich mich in meiner Analyse stark auf den interaktiven Handlungsprozess des Stigmamanagements und führe die Analysemethode Schützes nicht in allen Punkten aus.

5. Narrative Interviews mit ehemaligen funktionalen Analphabeten

Die hier erhobenen narrativen Interviews mit ehemaligen funktionalen Analphabeten sind sehr umfangreich²⁷, so dass es im Rahmen dieser Arbeit unmöglich ist, jedes Interview in seiner Gesamtheit zu analysieren. Aus diesem Grund wird die strukturell inhaltliche Beschreibung der jeweiligen lebensgeschichtlichen Erzählungen gerafft als Kurzbiographie dargestellt, um so die wichtigsten Ereignisse der jeweiligen Lebensgeschichte übersichtlich und chronologisch darstellen zu können.

In den Teilkapiteln zur Analyse des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten werden die verschiedenen Techniken zur Bewältigung der beschädigten Identität der Betroffenen herausgearbeitet und analysiert. Die einzelnen transkribierten Segmente, in denen das Stigmamanagement dargestellt wird, können im Analysekapitel nicht vollständig wiedergegeben werden, da dies den Umfang der Arbeit sprengen würde. Vielmehr werden die wichtigsten Abschnitte der Segmente dargestellt bzw. einzelne Segmente beschrieben, in denen diese Techniken angewendet werden, und in diesem Zusammenhang auf die vollständigen Transkriptionen im Anhang der Arbeit verwiesen. Nur bei Segmenten, in denen das vollständige Transkript für das Verstehen unerlässlich ist, erfolgt eine vollständige Darstellung.

Im Anschluss an die Analysen der Interviewtexte der beiden Informanten wird der kontrastive Vergleich der beiden Interviews vorgenommen. In diesem Teilkapitel werden die von den Interviewpartnern dargestellten Strategien und Methoden des Stigmamanagements miteinander verglichen und analysiert.

Um den Ablauf der jeweiligen Interviewprozesse und -situationen für das Verständnis des Lesers darzustellen, wird jeder Interviewanalyse ein Interviewbericht vorangestellt.

²⁷ Das Interview mit Ralf Dreßler umfasst 70 Seiten, das Interview mit Daniel Eichner 67 Seiten und das Interview mit Markus Krampe 54 Seiten.

5.1 Interview mit Ralf Dreßler

5.1.1 Interviewbericht

Das Interview wurde in der Wohnung von Ralf Dreßler im Wohnzimmer am Wohnzimmertisch geführt. Die Wohnung ist klein und funktional eingerichtet, und der Informant bewohnt die Wohnung alleine. Das Interview dauerte dreieinhalb Stunden und wurde nur durch kurze Pausen unterbrochen. Während des Interviews war kein Dritter anwesend, und das Gespräch wurde lediglich durch vier kurz angenommene Anrufe gestört, da diese Telefonate für den Informanten wichtig waren.

Das Interview wurde in einer zuvorkommenden und freundschaftlichen Atmosphäre geführt. Die Situation des Interviews war am Anfang ruhig und entspannt, wobei Ralf Dreßler zum Ende des Interviews aufgrund der Länge des Treffens und der für ihn schweren Thematik deutlich angespannt war.

Ralf Dreßler hatte eine große Erinnerungs- und Erzählbereitschaft bezüglich seiner Lebensgeschichte und ein großes Interesse daran, seine Leidensgeschichte darzustellen. Erst beim immanenten Nachfragen und bei den Darstellungen von Gewalterfahrungen in der Kindheit geriet der Interviewte ins Stocken. Im Rahmen des Interviews stellte sich Ralf Dreßler als selbstbewusster und handelnder Mensch dar. Diese Identitätsdarstellung wurde auch durch Situationen des Erleidens nicht beeinträchtigt.

Alle Phasen des narrativen Interviews konnten ohne Probleme durchgeführt werden, und es traten keine emotionale Probleme oder Krisen auf, die das Interview beeinträchtigt hätten. Die Kommunikation erfolgte reibungslos und es gab, trotz Dialekts, keine Verständigungsschwierigkeiten.

Nach dem Abschalten des Tonbandgeräts war die Situation angespannt und durch Stille geprägt. Ralf Dreßler hatte keine weiteren Fragen und war sichtlich froh, dass die Interviewsituation beendet war.

5.1.2 Kurzbiographie

Ralf Dreßler wird als eines von sieben Kindern Anfang der 1960er Jahre in Mariastadt geboren. Die frühe Kindheit ist durch den Alkoholismus des Vaters und massive Gewalterfahrungen geprägt. In dieser Zeit werden die Kinder von ihrem Vater häufig mitten in der Nacht geweckt, um zum Frühstück zu kommen und müssen in solchen Situationen oft Gewalt erfahren. Ralf Dreßler macht dies an einer Situation deutlich, in der sein Vater zur nächtlichen Stunde ins Kinderzimmer kommt und ihn zunächst fürsorglich streichelt. Nachdem der Vater erkennt, dass sein Sohn sich eingenässt hat, fängt er an, ihn zu schlagen, worauf der Sohn nicht gefasst ist (vgl. Z. 18-37). Als Ralf Dreßler sechs Jahre alt ist, flüchtet seine Mutter mit ihren sieben Kindern zu den Großeltern, da die häusliche Situation auch für sie unerträglich geworden ist. Ab diesem Zeitpunkt muss die Familie in einer extrem beengten Situation mit den Großeltern zusammenleben und gerät in finanzielle Not, die so weit geht, dass die Kinder abends kein Essen mehr bekommen. Die Geschwister schlafen zusammen mit den Großeltern in einem Bett; die Mutter kann im Gartenhaus schlafen. Auch herrschen in dieser neuen Situation Gewalt und negative Kommunikationsstile durch die Großeltern und die Mutter fort (vgl. Z. 38-57).

Mit sieben Jahren wird Ralf Dreßler eingeschult, was für ihn den Beginn seiner Leidensgeschichte darstellt. Durch seine Mutter muss er massive Herabwürdigungen und Strafen bei den Versuchen, Hausaufgaben zu lösen, erfahren. Sie möchte ihn beim Schreibenlernen unterstützen, indem sie ihm seine Hand führt. Da Ralf Dreßler bisher in Beziehung zu seiner Mutter nur unter Angst und Schlägen litt, verkrampft in solchen Situationen seine Hand, worauf seine Mutter mit weiteren Schlägen reagiert (vgl. Z. 58-70 u. 1784-1803).

In der Grundschule ist Ralf Dreßler auffällig und aggressiv. Dies gipfelt in einem Vorfall, in dem er an der Tafel schreiben soll und dies nicht zur Zufriedenstellung seiner Lehrerin löst. Daraufhin reagiert er extrem aggressiv und schmeißt einen Eisenstuhl durch die Klasse, der eine Schülerin im Gesicht trifft, die daraufhin zu bluten anfängt. Die Folge

seines Verhaltens ist, dass er nach einem halben Jahr Grundschule auf eine Sonderschule überwiesen wird (vgl. Z. 80-94 u. 1804-1825).

In der Sonderschule erhält Ralf Dreßler von seiner Lehrerin Nachhilfeunterricht in Deutsch, wobei seine Bemühungen von seiner Mutter nicht honoriert werden, und er von ihr keine Unterstützung oder Beachtung bekommt (vgl. Z. 95-104). Seine Mutter heiratet wieder, was jedoch nichts an der finanziellen Not ändert, da beide Ehepartner arbeitslos sind und immer bis zur Mittagszeit schlafen (vgl. Z. 2480-2496). Ralf Dreßler wird dafür benutzt, Botengänge zum Sozialamt oder anderen sozialen Einrichtungen zu erledigen (vgl. Z. 2819-2849).

Als Ralf Dreßler noch nicht strafmündig ist, kommt er mit dem Gesetz in Konflikt und ist in seiner Freizeit mit delinquenten Jugendlichen unterwegs, woraufhin ihm sein Stiefvater eine Heimunterbringung in Aussicht stellt. Dies sieht er als Perspektive an, seiner häuslichen Situation zu entfliehen (vgl. Z. 105-134 u. 1873- 1895). Auch bleibt er in dieser Zeit wegen seiner schlechten schulischen Leistungen drei Mal sitzen (vgl. 172-182).

Mit dreizehn Jahren wird Ralf Dreßler in einem Heim in Weindorf untergebracht, in dem er bis zu seinem achtzehnten Lebensjahr verbleibt (vgl. Z. 1905-1909) und dort eine Sonderschule besucht (vgl. Z. 135-148 u. 172-182). Auch in der dortigen Sonderschule verhält er sich auffällig und erfährt wenig Unterstützung durch seine Lehrer (vgl. Z. 472-505 u. 2284-2300). Im Heim erhält er Hilfe von einer Erzieherin im Anerkennungsjahr, mit der er nach dem Unterricht Hausaufgaben und Leseübungen machen soll, was er aggressiv verweigert (vgl. Z. 234-266 u. 1983-2013). Zu dieser Zeit will ein Erzieher ihn adoptieren, was jedoch seine Mutter ausschlägt, da sie auf das Verpflegungsgeld des Kindes bei Heimfahrten spekuliert (vgl. Z. 149-171 u. 1940-1957).

Nach neun Jahren Schule wird Ralf Dreßler ausgeschult und absolviert ein Berufsgrundschuljahr. Zu dieser Zeit erhält er eine dem Heim angegliederte Wohnung, in der er weiter betreut wird (vgl. Z. 267-297 u. 1904-1909). Ein Erzieher besorgt ihm eine Arbeitsstelle als Bodenleger in Weindorf, in der er ein Jahr arbeitet. Auf dieser Arbeitsstelle muss er, da er mit Chemikalien arbeitet, Merkblätter durchlesen, die über die

Gefahrenstoffe aufklären. Da er dies nicht kann, arbeitet er mit geschlossenem Fenster, wodurch er wegen der giftigen Dämpfen berauscht wird und Ärger von seinem Chef erhält (vgl. Z. 301-321 u. 3077-3099).

Nach diesem Lebensabschnitt wohnt er mit drei Männern, die er noch aus der Zeit im Heim kannte, in einer Wohngemeinschaft zusammen. Dort wird er von einem seiner Mitbewohner, der über seine Schwäche Bescheid weiß, ausgenutzt. Dieser Mitbewohner bezahlt seine Miete nicht und figniert eine Kündigung des Vermieters, so dass die Wohngemeinschaft aufgelöst wird (vgl. Z. 322-337 u. 2044-2070).

Ralf Dreßler kehrt daraufhin mit neunzehn Jahren nach Mariastadt zu seiner Mutter zurück und arbeitet dort für zwei Jahre als Schreinerhelfer in einer Schreinerei, in der er auch Montagearbeiten verrichtet. Obwohl er nicht ausreichend lesen und schreiben kann, kauft er für seine Kollegen das Frühstück ein (vgl. Z. 338-379) und führt sogar eine zeitlang die Werkzeugabteilung (vgl. Z. 3139-3154). Zu dieser Zeit betrügt ihn seine Mutter, indem sie von seinem Konto Geld abhebt, was dazu führt, dass er wieder bei seiner Mutter auszieht. Auch bestellt sie auf seinen Namen Waren, und er bleibt auf den Kosten sitzen (vgl. Z. 2908-2949).

Während seiner Tätigkeit als Montagearbeiter fällt einem Außenstehenden zum ersten Mal auf, dass Ralf Dreßler ein funktionaler Analphabet ist. Es ist der Schwiegersohn des Chefs, dem auffällt, dass Ralf Dreßler immer vermeidet, zu schreiben. Das führt jedoch nicht zu negativen Konsequenzen, da darüber Stillschweigen vereinbart wird (vgl. Z. 380-395 u. 2131-2163).

Als Ralf Dreßler neunzehn Jahre alt ist, betreibt er Kraftsport und boxt aktiv (vgl. Z. 2218-2252 u. 3381-2403). Zu dieser Zeit erleidet er einen Unfall, bei dem er sich massiv am Sprunggelenk verletzt. Durch die Scham, als Analphabet erkannt zu werden, traut er sich sechs Wochen lang nicht, zum Arzt zu gehen. Als er sich letztendlich dazu entschließt, einen Arzt aufzusuchen, steht er in der Arztpraxis vor dem Problem, das Anmeldeformular für die Erstbehandlung ausfüllen zu müssen. Da Ralf Dreßler dies nicht kann und sich vor einer jungen Arzthelferin nicht outen will, flüchtet er aus der Arztpraxis und verzichtet aus Angst vor

Stigmatisierung auf eine Behandlung (vgl. Z. 422-457 u. 2253-2283). Dies ist für Ralf Dreßler ein ausschlaggebender Punkt, sich zu öffnen und Hilfe zu suchen (vgl. Z. 458-471 u. 2278-2283).

Mit 22 Jahren offenbart er sich im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme gegenüber einem Sozialarbeiter zum ersten Mal als funktionaler Analphabet. In einem Einzelgespräch formuliert er als Ziel für die Zeit nach der Maßnahme, das Lesen und Schreiben zu lernen, woraufhin er an die Volkshochschule in Mariastadt vermittelt wird (vgl. Z. 538-557 u. 2164-2190). Dort imponiert ihm die entspannte Atmosphäre zwischen den Lernern und den Dozenten (vgl. Z. 2321-2358), und er lernt dort durchgängig zwei Jahre konzentriert, bis er überheblich wird und aufhört (vgl. Z. 558-579 u. 2359-2379). Darauf folgt eine längere Phase, in der er immer mal wieder mit dem Unterricht anfängt und wieder aufhört (vgl. Z. 600-614).

Mitte der 1980er Jahre gründet Ralf Dreßler mit weiteren Lernern eine Selbsthilfegruppe, um Kontakt zu anderen funktionalen Analphabeten aufzubauen und um die Öffentlichkeit über deren Schicksal aufzuklären. Die Selbsthilfegruppe macht den Schritt in die Öffentlichkeit, indem sie einen Informationsstand in der Fußgängerzone von Mariastadt aufbaut und vorbeigehende Passanten auf das Problem des funktionalen Analphabetismus anspricht (vgl. Z. 2785-2815 u. 3592-3596).

Auch hat er Kontakt zu zwei jungen Mädchen von den Zeugen Jehovas, die mit ihm über einen längeren Zeitraum lesen und schreiben lernen. Gleichzeitig versuchen sie ihn zu missionieren, was ihnen jedoch nicht gelingt (vgl. Z. 637-704 u. 2398-2459).

Zu dieser Zeit muss Ralf Dreßler seine Frau Sandra kennengelernt haben, was aber in der Erzählung nicht eindeutig feststellbar ist. In seiner Erzählung erwähnt er Begegnungen bzw. das Leben mit seiner Frau nur ansatzweise (vgl. Z. 1157-1173 u. 1289-1298 u. 3236-3274), seine Heirat sogar gar nicht.

Anfang der 1990er Jahre wird sein Sohn Martin geboren. Die Geburt des Sohnes ist für ihn die entscheidende Motivation, letztendlich doch das Lesen und Schreiben zu lernen, um seinem Sohn später in der Schule helfen zu können. Ab diesen Zeitpunkt lernt Ralf Dreßler konti-

nuierlich bis 1995 zwei- bis dreimal in der Woche lesen und schreiben in einem Alphabetisierungskurs (vgl. Z. 774-794 u. 2576-2602).

1997 fasst Ralf Dreßler den Entschluss, seinen Hauptschulabschluss nachzumachen (vgl. Z. 820-832) und meldet sich an der Volkshochschule für einen Vorbereitungskurs an (vgl. Z. 833-840).

Mitte der 90er Jahre lässt sich Ralf Dreßler wegen „unüberbrückbarer Differenzen“ von seiner Frau scheiden (vgl. Z. 841-870 u. 2603-2638). Zwar versucht er, seine Aggressionen durch eine Therapie in den Griff zu bekommen, um seine Ehe zu retten, was aber letztendlich nicht von Erfolg gekrönt ist (vgl. Z. 1583-1631). Da ihm der Stress wegen der Scheidung und des Lernens in der Volkshochschule zu viel wird, hört er drei Monate vor dem Abschluss auf. Er macht eine längere Pause, in der er nur im Alphabetisierungskurs lernt. Im Jahre 2000 entscheidet er sich, noch einen Versuch, seinen Hauptschulabschluss zu erlangen, zu starten (vgl. Z. 841-870).

Vom Arbeitsamt in Mariastadt erhält er das Angebot, ohne Hauptschulabschluss eine Ausbildung als Maler in Wasserstadt zu machen. Allerdings hat Ralf Dreßler einen Unfall, bei dem er sich zwei Rippen bricht und somit die Ausbildung nicht antreten kann (vgl. Z. 871-887 u. 2689-2717).

Schließlich kann er in der Volkshochschule seine mündlichen Abschlussprüfungen absolvieren (vgl. Z. 952-975) und mit der Durchschnittsnote „befriedigend“ einen relativ guten Hauptschulabschluss erlangen (vgl. Z. 976-997).

Anschließend bemüht er sich um eine Lehrstelle und entscheidet sich für eine Ausbildung zur Fachkraft für Lagerwirtschaft an einer Weiterbildungsschule (vgl. Z. 1007-1034). In der Zeit bis zum Antritt der Lehre arbeitet Ralf Dreßler als Hauswirtschaftskraft in einem Seniorenheim in Zuckerdorf, um sich für die Ausbildungszeit etwas Geld anzusparen (vgl. Z. 1109-1130). Auf der Weiterbildungsschule hat er die Sorge, dass er wegen seiner Noten die Ausbildung nicht bestehen wird, was ihm – trotz hoher Anforderungen – mit der Durchschnittsnote „ausreichend“ gelingt (vgl. Z. 1077-1108).

Nach seiner Ausbildung arbeitet er zunächst in seinem erlernten Beruf als Fachkraft für Lagerwirtschaft und versucht, seinen Meister zu machen. Da er jedoch Schichtarbeit leisten muss, verzichtet er darauf, seinen Meister abzulegen (vgl. Z. 1420-1446). Zur Zeit des Interviews ist Ralf Dreßler arbeitsuchend.

5.1.3 Stigmamanagement

Im Interview mit Ralf Dreßler schildert der Erzähler sehr viele und unterschiedliche Strategien und Methoden des Stigmamanagements, die er je nach Situation oder Umstand flexibel anwendet, um seine beschädigte Identität zu bewältigen. Die Darstellungen sind von mir in der Reihenfolge Schulzeit, Arbeitsleben, Alltag und Selbsthilfegruppe gegliedert, um eine Übersicht der Techniken in den verschiedenen Lebenslagen gewährleisten zu können.

Ralf Dreßler fängt mit dem Stigmanagement schon früh in seiner Schulzeit an:

Und halt die Schulzeit, war halt mussten wir ja alle, ne, aber (--) wenn man nicht viel kann, sagen wir mal so, hört da hab ich halt zugehört dann in de, was die anderen gelesen haben, da hab ich mich gemeldet bei dreißig oder bei fünfundzwanzig Kinder und da lesen die den Text die Leut paar Mal und hab mich gemeldet und die Lehrerin hat dann gesagt: „Ok, lies du halt mal“. Aber ich hab gar nicht gelesen. Ich hab den Text, was die anderen gelesen haben so teilweise aufgesaugt und hab mir das in den Kopf eingeprägt „des war des und des“, hab den Finger noch gezeigt, hab also nur das nachgesprochen, was mir die anderen Mitschüler praktisch vorgelesen haben. Ob das gestimmt hat, das hab ich nicht gewusst. Ich hab die gleichen Fehler gemacht wie die auch (Z. 190-203).

Ralf Dreßler schildert eine Situation in der Schule, in der er vorlesen soll, die er dadurch managt, dass er sich durch erhöhte Aufmerksamkeit den vorgelesenen Text merkt und so über sein Defizit hinwegtäuscht. Wird jedoch im Unterricht ein neuer Text behandelt, und Ralf Dreßler soll als Erster vorlesen, reagiert er mit aggressivem Verhalten, so dass seine Lehrerin einen anderen Schüler drannimmt, wodurch er

erneut die Möglichkeit erhält, die Situation zu managen (vgl. Z. 203-218). Dieses Verhalten kombiniert er mit der Methode, sich im Unterricht meist ruhig zu verhalten, um Aufmerksamkeit zu vermeiden (vgl. Z. 3068-3076).

Ralf Dreßler versucht, sein Defizit in der Schule dadurch zu kompensieren, dass er sich in den Fächern, in denen mündliche, handwerkliche oder körperliche Beteiligung mehr im Vordergrund stehen, stärker beteiligt:

Auch in Mathematik. Kein Problem. Da hab ich Zweier gehabt. Dreier gehabt. Und sogar einen Einser. Mathematik ist mir immer leichter gefallen wie das Rechtschreiben oder Lesen. Oder Erdkunde, weil man muss viel mündlich machen. Da hab ich mich immer mitgemeldet und hab da mitgemacht oder basteln oder oder werken. Das waren auch so Fächer, wo man wo man nicht schreiben musste, da war ich eigentlich gut in diesen Fächern. (--) In Sport war ich immer hab ich immer eine Eins gehabt. Ja in Sport. Ich war in der Schulauswahl, bei den Bundesjugendspielen. Das war international (Z. 218-229).

Auch versucht Ralf Dreßler, sich mit starkem Engagement zu profilieren, indem er sich oft freiwillig beim Hausmeister meldet, um den Hof zu säubern, wodurch er sich Anerkennung bei seinen Lehrern erhofft (vgl. Z. 1839-1855).

Als Ralf Dreßler eine Arbeitsstelle als Bodenleger hat, muss er mit Chemikalien arbeiten und Merkblätter sowie Arbeitsbeschreibungen für den Umgang mit den Werkstoffen lesen. Da er dies nicht kann, schaut er sich diese Vorgänge durch erhöhte Aufmerksamkeit von seinen Kollegen ab und eignet sich dadurch Wissen an, bspw. wie man eine Spachtelmasse mit Wasser anrührt:

Ja. Ich muss erklären. Weil du musst als Parkettbodenlegerhelfer, so wie PVC, gibt es eine Spachtelmasse. Denn der Raum wird ja verspachtelt bevor du den Boden verlegen tust. Und du musst ja lesen, was das Verhältnis Wasser und Menge. Weil sonst kann man sagen man nimmt einen Zehn-Kilo-Eimer und einen Fünfundzwanzig-Kilo-Sack. Da war dann zu viel drin, da

guckt er mit den Augen, ich hab ja viel (--) mein Vorteil war ja so. Ich hab ja viel von den Augen. Ich hab viel von den Leuten geklaut wie mach ich was. Ich war sehr aufmerksam. Ich hab immer geguckt wie viel Wasser, das muss so und so aussehen (Z. 2078-2088).

Besonders die erhöhte Aufmerksamkeit und die mit der Zeit antrainierten starken Gedächtnisleistungen sind Methoden des Stigmamanagements, mit denen er ohne Schriftsprachkompetenz schriftsprachliche Ernstsituationen zu managen vermag. So kauft er, als er auf Montage als Schreinerhelfer arbeitete, oft für seine Kollegen das Frühstück ein; diese Situation kann er durch seine erhöhte Merkfähigkeit meistern: Hab ich nen Zettel genommen und den Bleistift, als Schreiner hat man immer Bleistifte und hab so getan als ob ich schreib. Für fünfzehn Mann eingekauft und des alles ohne Zettel. Jeder hat das bekommen was er mir gesagt hat. Der ein wollt ein Laugenbrötchen haben, zwei Roggenbrötchen, einer sein Mohnbrötchen, der andere wollt Kaiserbrötchen haben. Ungelogen ich hab das jeden gegeben was er mir gesagt hat. Hab die Augen geschlossen, bin dann fortgelaufen hab mir durch den Kopf gehen lassen (Z. 357-365).

Auch ist er in der Lage, das Wechselgeld korrekt zurückgeben, da er, im Gegensatz zum Lesen und Schreiben, mit Zahlen keine Probleme hat (vgl. Z. 369-371). Vielmehr ist die Orientierung an Zahlen eine weitere Methode der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz, mit der er solche Situationen bewältigen kann. Ralf Dreßler führt eine zeitlang als Schreinerhelfer die Werkzeugabteilung des Betriebs und orientiert sich dabei an den Seriennummern auf den Lieferscheinen:

Ich hab immer, das ist auch irgendwie äh ich hab, wo ich beim Schreiner war hab ich die Werkzeugabteilung geführt. Ich hab die Schrauben aufgenommen (--) ohne mich hat es kein Werkzeug gegeben. Ich war der Chef (--) im Lager. Ich war der Lagerboss. Ich hab meine Liste gehabt, die Nummer hat gestimmt immer, bin immer nach der Nummer gegangen. Gewusst das ist des. Musst ich bei den Schrauben, kriegst ja äh den Lieferschein mit und guckst

nach den Nummern. Nummern, tse, ein Klacks. Kein Problem (Z. 3143-3152).

Ralf Dreßler versucht, auf der Arbeit über seinen funktionalen Analphabetismus hinwegzutäuschen, indem er eine Tageszeitung nimmt und so tut, als würde er lesen, um sich dann in einem Gespräch über Fußball zu beteiligen. Da er jedoch in dieser Situation nicht aufmerksam genug ist und etwas Falsches erzählt, schöpft ein Mitarbeiter verdacht, was in dieser Situation zu einer Enttarnung führt (vgl. Z. 338-354 u. 2106-2130). Diese Situation macht deutlich, dass die passiven Formen des Stigmamanagements auch immer die Gefahr des Enttarnens beinhalten, wenn ein diskreditierbares Individuum mit anderen Menschen interagiert. Dies wird auch deutlich an einer Schilderung Ralf Dreßlers, in der dem Schwiegersohn seines Chefs auffällt, dass Dreßler – wenn sie auf Montage im Hotel übernachten – immer das Schreiben vermeidet und in schriftsprachlichen Ernstsituationen oft den Rückzug antritt: Das mit dem (...) also das wusst er dann ganz einfach: „Wenn ich mit dir und den Thomas ins Hotel gegangen bist und wer der Letzte ist der trägt die Kollegen ein aufn Zettel. Da hast du immer gesagt du musst auf die Toilette gehen. Oder dir ist immer was anderes eingefallen. Das man ja den Zettel ausfüllen.“ Hat der gesagt der Dieter: „Ich hab das schon beobachtet. Dein Gesichtsausdruck dann. Wie die Farbe aus dem Gesicht gefallen ist. Da konnt ich sehen ob du lesen kannst oder nicht. Aber ich hab dann immer für dich mit ausgefüllt“, sagte der Dieter. „Schwamm drüber“ (Z. 385-395).

Da er jedoch einen guten Kontakt zu diesem Mitarbeiter hat und letztendlich in dieser Situation ehrlich ist, hat diese Enttarnung keine Konsequenzen für ihn. Auch wird über sein „Geheimnis“ Stillschweigen bewahrt, so dass Ralf Dreßler keine Stigmatisierungen durch seine Kollegen erfahren muss (vgl. auch Z. 2131-2163).

Die Stigmamanagementstrategie des Täuschens wird von Ralf Dreßler insbesondere in alltäglichen Situationen angewendet. So schildert er Gegebenheiten, in denen er im Café, beim Einkaufen oder im Wartezimmer des Hausarztes, eine Zeitung in die Hand nimmt und vor-täuscht, zu lesen (vgl. Z. 3310-3327).

Eine besonders angstbesetzte Situation für Ralf Dreßler ist der Gang zum Arbeitsamt, da er fürchtet, entweder als dumm abgestempelt oder in die Abteilung für Behinderte gesteckt zu werden (vgl. Z. 403-421 u. 2191-2217 u. 3190-3207 u. 3287-3309). Dort täuscht er, indem er das Zeichen des stigmatisierten Fehlers der Schriftunkundigkeit als Zeichen eines anderen Attributs darstellt:

Dann Arbeitsamt wenn ich daran denk. Bin ich arbeitslos und dann musste man ja dahin gehen und füll die Formulare aus. Und dann hab ich gesagt: „Ach, ich hab die Brille vergessen.“ Oder die andere Lügerei, den Arm verbunden, hab Kopfweh oder irgendwat wat immer ne Notlüge gehabt, das war so scheiße auf Deutsch gesagt. Wegen nen Zettel zum Ausfüllen, wegen der Adress für das Arbeitsamt hab ich heim gemusst (Z. 403-410).

In der oben dargestellten Situation wird auch deutlich, dass sich Ralf Dreßler stark an den Wertvorstellungen der Gesellschaft orientiert, da er sein passives Stigmamanagement hier als „Lügerei“ bzw. allgemein als Lügen bezeichnet und dies auch über das gesamte Interview hinweg tut (vgl. Z. 406, 2282, 2331, 2337, 2647, 3194, 3241, 3539). Auch schämt er sich bei einer Enttarnung mehr für die Tatsache, dass er „unehrlich“ ist als für sein Defizit (vgl. Z. 3356-3369).

Wie groß Ralf Dreßlers Angst vor Stigmatisierung ist, wird im folgenden Segment deutlich. Er vermeidet eine schriftsprachliche Anforderungssituation dadurch, dass er auf eine wichtige ärztliche Behandlung verzichtet, für die er sich hätte offenbaren müssen:

E1: Oder wenn ich heut überleg. Ich bin als neun als äh ja als neunzehnjähriger war ich aktiv boxen hier in Mariastadt. Viermal die Woche. Ich Blödsinn renn über, kennst du ja den Weindorf-Platz, hast du ja kennen gelernt, bin ich über die Schienen gesprungen. Und spring so blöd über die Schienen, rutsch aus und mit dem Sprunggelenk komm ich in die Schienen rein.

I: (entsetztes Einatmen)

E1: Ja, das hab ich auch gemacht. Das sind mir die Tränen gelaufen gekommen. Mein lieber Mann. Bin ich

sechs Wochen rum gelaufen oder so was, dann bin ich erst zum Doktor gegangen. Überleg dir das mal. Da hast du ja nen Formular gekriegt und dann hieß es: „Bitte füllen Sie es aus.“

I: Nach sechs Wochen?

E1: Ja ohne das war klar. Das geht nicht weiter. Ich muss was machen. Ich bin eine Vierteljahr rumgerannt mit Schmerzen. Jede kleine Bewegung wo ich gehabt hab (--) am Sprunggelenk. Och, das waren Schmerzen. Und dann zum Arzt hin: „Ok, bitte setzten Sie sich ins Wartezimmer und füllen sie dies aus.“ Ich setzt mich hin. Guckt die druf. (schnaubt) Was sollte ich machen? Ich konnt doch nicht schreiben. Ich konnt immer nur meinen Namen richtig schreiben. Das war das Einzige. Mein Nachname und mein Vorname. Aber alles Andere? Vergess es. Hab ich dann gesagt: „Ey. Ich hab keine Schmerzen mehr“, und bin raus gelaufen. Ich bin draußen zusammen gekracht, vor lauter heulen. So schmerzen hab ich gehabt. Die war achtzehn oder neunzehn Jahr. Na, die war in meinen Alter. Na dann erklär der mal des als (--) als Macho als junger Kerl, dass du net lesen und schreiben kannst. Die hätt mich erst mal angeguckt. Bin ich lieber heimgegangen und hab meine Zähne zusammengebissen. Das hab ich ein Vierteljahr rum gemacht. Das war mit Sport mit Boxen war (--) war Schluss. Das war das war mein [erstes] Lehrgeld wo ich zahlen gemusst hab in meinen ganzen Leben. Wo ich net lesen und schreiben konnte, wo ichs mir verkniffen hab (Z. 422-457).

Trotz großer Schmerzen und der Konsequenz, dass er mit dem Boxsport aufhören muss, ist sein Schamgefühl vor der jungen Arzthelferin so groß, dass er es vermeidet, sich zu offenbaren und aus der Arztpraxis flüchtet. Auch traut er sich zunächst mehrere Wochen gar nicht, zum Arzt zu gehen, bis durch die Schwellung seine Schuhe nicht mehr passen (vgl. auch Z. 2253-2283). Dies verdeutlicht eindrucksvoll die Angst, die er vor schriftsprachlichen Situationen dieser Art hat.

Die Methode des Rückzugs, um eine schriftsprachlichen Ernstsituation zu vermeiden, wird auch im folgenden Beispiel deutlich: Ralf Dreßler ist oft bei Freunden mit Kindern zu Gast, zu denen er eine gute Beziehung hat. Diese Kinder fordern ihn häufig zum Vorlesen auf. Da er dies nicht kann, vertröstet er die Kinder auf später. Als die Kinder später erneut von ihm fordern, dass er ihnen etwas vorlesen soll, täuscht er vor, aufbrechen zu müssen und tritt aus dieser für ihn bedrohlichen Situation den Rückzug an. Dieses Ereignis ist für ihn sehr schambesetzt, so dass er anschließend emotional reagiert und beginnt zu weinen (vgl. Z. 795-819 u. 2639-2669).

Eine weitere von Ralf Dreßler angewendete Methode des Stigmamanagements, um sein Leben zu bewältigen, ist die Orientierung an optischen Signalen:

Dann hast du gewusst, verschiedene Briefe, die gelben Briefe sind Gericht, musst unterschreiben. Die musst du aufmachen. Sonst kommst du in den Bunker. Und dann die anderen Briefe, so kleine Briefe von der Versicherung, hab ich zugelassen. Außer die äh gelben Briefe und die blauen Briefe, das sind so Amtbriefe, da hast du automatisch, weil da ist ein A drauf, das ist vom Arbeitsamt, da hast du schon gewusst, von daheim aus schon, wenn solche Briefe kommen ist es sehr wichtig. Weil die eins aufgemacht hast. Alles andere hab ich zugelassen (Z. 2890-2900).

Ralf Dreßler kann sich an Symbolen auf Briefen orientieren und weiß daher, dass z.B. Briefe mit dem Arbeitsamt-Logogramm, das ein A darstellt, von dieser für ihn wichtigen Institution stammt (vgl. auch Z. 1258-1266). Auch kann er sich an der Farbe der Briefe orientieren, die ihm symbolisieren, ob diese Briefe wichtig sind oder nicht. Diese Stigmamanagementtechnik benutzt er auch, wenn er sich in der Stadt zurechtfinden muss. So prägt er sich beispielsweise das Apotheken-Logogramm ein und findet darin einen Orientierungspunkt (vgl. Z. 3340-3355).

Die Strategie des Vermeidens prägt auch das Freizeitverhalten von Ralf Dreßler, der dadurch jegliche soziale Situation auf Lösungsmöglichkeiten abtastet:

Also wie gesagt (--) ich bin Diskothek wie jeder andere auch. Halt immer geguckt dass du keine Speisekarte oder so was bekommen hast. Alles was lesbar war hab ich gemeidet. Weil: „Ah, schreib mal kurz auf.“ „Ja ja, später.“ Hab ich mich immer verzogen. Wenn jemand einen Kugelschreiber gezückt hat, bin ich immer ein bisserl abseits gegangen. Oder Gesellschaftsspiele. Hab ich auch vermeidet. Oh ja (Z. 3384-3390).

Diese Darstellung zeigt deutlich, dass für die Umwelt triviale Situationen für Ralf Dreßler zu einem Problem werden. So vermeidet er alle Situationen, in denen man mit Schrift umgehen muss, wie z.B. den Umgang mit Speisekarten (vgl. auch Z. 3275-3284) oder die Beteiligung an Gesellschaftsspielen. Sogar das Zücken eines Kugelschreibers, das für ihn das Zeichen für eine Schreibenaufforderung darstellt, führt zu einem partikularen Rückzug seinerseits. Stattdessen macht Ralf Dreßler Kraftsport, da dort das Lesen und Schreiben keine Rolle spielt und er sich dabei beweisen kann (vgl. Z. 2218-2252). Ein Trainer erklärt ihm die Geräte und notiert seine Übungen auf einem Zettel. Diesen Zettel braucht er jedoch nicht, da er die Erklärungen aufmerksam verfolgt und die Geräte dann aus seinem Gedächtnis bedient (vgl. Z. 3391-3403).

Ralf Dreßler benutzt auch die Strategie der Weisen, die Technik der Delegation von schriftlichen Aufgaben an Mitwisser, um sein Stigma zu managen. So hilft ihm meist seine Tante beim Ausfüllen von Formularen, wenn er sich nach einem Umzug oder bei Arbeitslosigkeit melden muss (vgl. Z. 3328-3339).

Der erste Gang zum Alphabetisierungskurs ist für Ralf Dreßler ein beeindruckendes Erlebnis, da ihm nicht bewusst ist – obwohl er durch eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme vermittelt wurde – dass es auch andere Menschen gibt, die funktionale Analphabeten sind:

Du kommst die Treppe hoch und da stehen voll viele Leute und du denkst wo gehen die alle hin? Kommst ins

Treppenhaus und fragt einer: „Bist Du der Neue?“ Ich sag: „Der Neue?“ „Ja zum Lesen und Schreiben“, sagt er. Denk ich: „Ach Gott. So viel Leut?“ Ich hab nie gewusst dass es so viele sind. Da erschreckst du erst einmal. Da guckst du hin. Ein erwachsener Mann. Der könnt dein Vater sein. Ist ja klar. Als Kind oder als heranwachsender Erwachsener nimmst du das gar nicht wahr, dass erwachsene Leute nicht lesen und schreiben können. Du gehst davon ja aus, die können das, die waren in der Schule (Z. 2345-2355).

Obwohl Ralf Dreßler selbst zur Schule gegangen ist und dort das Lesen und Schreiben nicht richtig erlernt hat, ist er überrascht, dass dort sieben weitere Lerner am Kurs teilnehmen (vgl. auch Z. 558-579). Besonders schockiert ist er ob der Tatsache, dass dort ein Lerner anwesend ist, der vom Alter her sein Vater sein könnte, was nicht in sein Weltbild passt. Durch den Besuch des Alphabetisierungskurses und den Kontakt zur Eigengruppe wird ihm bewusst, dass es auch andere Menschen gibt, die vom funktionalen Analphabetismus betroffen sind, was eine stabilisierende Wirkung auf seine Identität hat. Dies zeigt sich im folgenden Beispiel, in dem er sein Verhalten bei der Arbeit beschreibt:

Am Anfang immer was, wenn was gab zum Schreiben, hab ich mich immer verpisst. Immer distanziert. Aber dann, wenn man älter wird, sagt man: „Leute hier. Ich hab da ein bisserl Probleme.“ Und weil ich immer ehrlich war, hab ich immer die Wahrheit gesagt. Weil ich dann in der Volkshochschule drin war, hab ich dann auch dort gelesen bei der Arbeit (Z. 3175-3181).

Das Stigmamanagement von Ralf Dreßler umfasst hier das freiwillige Enthüllen seines Stigmas auf seiner Arbeitsstelle – nach dem Besuch des Kurses (vgl. auch Z. 3155-3171). Dieser Prozess der Stabilisierung seiner beschädigten Identität wird bei ihm begleitet durch das Gründen und das Interagieren in einer Selbsthilfegruppe, was zu einer zusätzlichen Stabilisierung seiner Identität führt. Das folgende Segment stammt aus dem exmanenten Nachfrageteil des Interviews und behan-

delt die Frage nach der Bedeutung der Selbsthilfegruppe für Ralf Dreßler:

Eine Selbsthilfegruppe zu gründen, die Erfahrung die man weitergibt, was man sich die ganzen Jahre selbst erarbeitet oder selbst erfahren hat. Die Kenntnisse weiterzugeben. Die positiven. Und die Leute äh zu zeigen, das es ganz schlimm ist wenn man irgendwas macht oder ein Defizit hat äh dass man geholfen kriegt. Und dass es gut ist, dass es so was gibt. Gibt für alles Selbsthilfegruppe. Nur für so was net. Das ist wichtig, dass das Umfeld oder mein Umfeld mitkriegt, dass es so was gibt für Leute die wo Problem haben. Dass es sich sagen können: „Hier ich hab auch das Problem. Wie habt ihr das früher überwältigt?“ Ich kann von mir nur erzählen immer, wie schön, ach schön. Kann man nicht sagen, aber da es einfach leichter fällt von der Seele (Z. 3430-3443).

Ralf Dreßler stellt in diesem Segment seine persönliche Bedeutung der Selbsthilfegruppe dar, wobei die einzelnen Komponenten, die eine Stabilisierung der Identität durch das aktive Stigmamanagement ermöglichen, von ihm deutlich gemacht werden: Er stellt das gemeinsame Verarbeiten und die Weitergabe von positiven wie negativen Erfahrungen dar sowie den Austausch über Bewältigungsstrategien. Insbesondere die Aufklärung der Umwelt über Hilfen für funktionale Analphabeten stellt – für ihn ein wesentlicher Aspekt der Selbsthilfegruppe – er in diesem Segment in den Vordergrund.

Die Selbsthilfegruppe ermöglicht ihm ein entstigmatisierendes Verhalten, ein gemeinsames Handeln zur Aufhebung der Stigmatisierung durch gemeinsame Aktionen, indem er mit den Mitgliedern der Selbsthilfegruppe den Schritt in die Öffentlichkeit wagt:

So ungefähr angefangen Ende fünfundachtzig hat das so angefangen. Ja so haben wir dann Fußgängerzone und da guckten mich die Leute so an: „Ralf?“ „Ja Jungs. Alles klar?“ „Was machst du denn hier?“ „Ich bin bei der Volkshochschule und lern lesen und schreiben.“ „Wie, du kannst nicht lesen und schreiben?“ Sag ich äh meine

Kumpels ist regelrecht die Farbe aus dem Gesicht gefallen. Und dann ist immer mehr die Presse gekommen, weil wir ja (--) tough genug waren. Haben gesagt (--) ich war das erste Mal im Fernsehen fünfundneunzig äh fünfundachtzig im dritten Programm (Z. 2790-2800).

Ralf Dreßler stellt sich mit seiner Selbsthilfegruppe in die Fußgängerzone von Mariastadt und macht die Passanten auf das Schicksal von funktionalen Analphabeten aufmerksam. Dabei begegnen ihm Bekannte, denen er so zum ersten Mal offenbart, dass er ein funktionaler Analphabet und gerade im Begriff ist, das Lesen und Schreiben zu lernen. Auch führt dieser erste Schritt über die Jahre dazu, dass die Presse immer mehr auf ihn und die Selbsthilfegruppe aufmerksam wird, so dass eine stetig wachsende Öffentlichkeit angesprochen werden kann. Dieses aktive Stigmamanagement führt sogar so weit, dass er eine Kundgebung auf einer Buchmesse durchführt, um auf das Problem aufmerksam zu machen (vgl. Z. 3542-3630).

Ingesamt entwickelt Ralf Dreßler durch das aktive Stigmamanagement – hier sind besonders der Alphabetisierungskurs und die Selbsthilfegruppe gemeint – Respekt und Akzeptanz bezüglich seiner selbst, so dass er ein enormes Selbstbewusstsein erlangt und offen mit seinen Problemen umgehen kann (vgl. 3472-3490).

5.2 Interview mit Daniel Eichner

5.2.1 Interviewbericht

Das Interview mit Daniel Eichner wurde in der Wohnung eines Freundes geführt, die ihm für die Zeit des Interviews überlassen wurde, da er keine Möglichkeit sah, das Interview bei sich zuhause zu führen. Durchgeführt wurde das Interview im Wohnzimmer. Das Interview dauerte dreieinhalb Stunden und wurde nur durch kurze Toilettenpausen unterbrochen. Während des Interviews war kein Dritter anwesend, und das Interview wurde nur einmal kurz durch einen Anruf gestört.

Das Interview wurde in einer freundlichen und entspannten Atmosphäre geführt. Die Situation des Interviews war von Anfang an sehr locker, wobei Daniel Eichner zum Ende des Interviews aufgrund der Länge

des Termins und der enormen Erinnerungsleistung angespannt und unruhig war.

Daniel Eichner hatte eine starke Erinnerungs- und Erzählbereitschaft und redete sehr schnell, wodurch die Haupterzählung schon nach einer halben Stunde abgeschlossen war. Durch das schnelle Erzählen erinnerte sich Daniel Eichner während der Erzählungen an vergessene und halbvergessene Situationen, so dass das Interview durch viele Rückblicke gekennzeichnet war. Der Informant hatte zugleich ein großes Interesse daran, seine Lebensgeschichte darzustellen. Im Rahmen der Interviewsituation stellte sich Daniel Eichner als Mensch dar, der selbstbewusst und offen für Neues ist.

Alle Phasen des narrativen Interviews konnten ohne Probleme durchgeführt werden, wobei der immanente Nachfrageteil die größte Zeit in Anspruch nahm. Dies begründet sich dadurch, dass durch das schnelle Erzählen in der Haupterzählung einige Fragen offen blieben, und Daniel Eichner sich in dieser Phase des Interviews an viele Situationen wieder erinnerte. Während des Interviews gab es keine emotionalen Probleme oder Krisen, die das Interview beeinträchtigt hätten. Die Kommunikation erfolgte reibungslos, und es gab, dank des großen Nachfrageteils, keine Verständnisprobleme.

Nach dem Abschalten des Tonbandsgeräts ging Daniel Eichner noch auf verschiedene Aspekte seiner Biographie ein und machte einen sehr zufriedenen Eindruck.

5.2.2 Kurzbiographie

Daniel Eichner wird als eines von fünf Geschwistern Anfang der 1960er Jahre in Rosenstadt geboren. Er wird sehr früh in seiner Kindheit in einem Heim untergebracht, da seine allein erziehende Mutter nicht für ihn sorgen kann, und wechselt oft zwischen Pflegefamilien und Heimen. Als er vier Jahre alt ist, wird sein zweijähriger Bruder im gleichen Heim untergebracht (vgl. Z. 610-630). Zusammen mit seinem Bruder kommt er zu einer Pflegefamilie in der Südregion, wobei sein jüngerer Bruder von den Pflegeeltern adoptiert wird (vgl. Z. 631-662). Mit sieben Jahren wird Daniel Eichner in einer Grundschule bei seiner Pflegefami-

lie eingeschult und erlernt dort erste Kenntnisse im Lesen und Schreiben (vgl. Z. 8-10 u. 457-493).

Als er acht Jahre alt ist, will seine leibliche Mutter, die wieder geheiratet hat, wieder Kontakt zu ihrem Sohn aufbauen. Da der Pflegevater schwer erkrankt, veranlasst das Jugendamt in Rücksprache mit der Mutter, dass Daniel Eichner wieder zu seiner leiblichen Mutter zurückkehrt (vgl. Z. 10-21 u. 663-699). Dies ist für Daniel Eichner ein traumatisches Erlebnis, da er von seinem Bruder und seiner Pflegefamilie getrennt wird. Als er von einer Mitarbeiterin des Jugendamtes von seiner Pflegefamilie abgeholt wird, muss er Fotos sowie weitere Erinnerungsgegenstände von seinem Bruder und der Pflegefamilie abgeben. Auch muss er versprechen, seiner Mutter nicht zu sagen, wo sein Bruder lebt, da sie keinen Kontakt zu ihm haben darf. Ab diesem Zeitpunkt nässt er sich ein und macht, bedingt durch dieses traumatische Erlebnis, Rückschritte in seiner Entwicklung (vgl. Z. 523-560).

Nachdem Daniel Eichner zu seiner Mutter nach Rosenstadt zurückgekehrt ist, wird er auf seine schulische Leistungsfähigkeit getestet und auf die geistige Reife eines Vier-Jährigen eingestuft, was die Einschulung in eine Hilfsschule nach sich zieht. Auch spricht er den Dialekt der Südregion, was die Verständigung mit den Jugendamtsmitarbeitern erschwert (vgl. Z. 36-49 u. 742-776).

In der Hilfsschule erfährt Daniel Eichner wenig Unterstützung und Beachtung von seinen Lehrern und sitzt meistens in der hinteren Bank der Klasse (vgl. Z. 36-49 u. 77-84 u. 777-793 u. 1572-1595). Er wechselt oft die Schule, da seine Eltern häufig umziehen und macht auf den anderen Hilfsschulen ähnliche Erfahrungen (vgl. Z. 577-590 u. 1207-1246). Er schwänzt oft die Schule, da er wegen der Nichtbeachtung der Lehrer keinen Sinn in einem Schulbesuch sieht (vgl. Z. 50-65 u. 1596-1642) und nimmt sich viele Freiheiten heraus (vgl. Z. 1122-1146). Ab dieser Zeit bekommt er von seiner Mutter die Aufgabe, sich um den Haushalt zu kümmern (vgl. Z. 591-603). Nach neun Jahren Schule wird Daniel Eichner nach der sechsten Klasse ausgeschult (vgl. Z. 85-94 u. 2710-2742).

Nach dem Verlassen der Schule hat Daniel Eichner wechselnde Arbeitsstellen und arbeitet zunächst in einer Konservenfabrik. Dort hat er das Gefühl, dass er den Mitarbeitern, insbesondere den Frauen, auf die Nerven geht und – bedingt durch einen Sprachfehler – (vgl. Z. 810-815) niemand etwas mit ihm zu tun haben will (vgl. Z. 95-103 u. 1377-1393). Er fängt an zu trampen und gelangt so in verschiedene Städte, ohne lesen und schreiben zu können (vgl. Z. 1394-1429 u. 1483-1538). Durch das Trampeln entflieht er den für ihn bedrückenden Situationen in seinem Umfeld und erhält die Bestätigung, dass er trotz Lese- und Schreibunkundigkeit nicht dumm ist (vgl. Z. 503-522 u. 1539-1570).

In Rosenstadt wird Daniel Eichner durch das dort zuständige Kreiswehrrersatzamt gemustert. Obwohl er dort recht früh eingesteht, nicht lesen und schreiben zu können, wird er bis zur Rechtschreibprüfung untersucht. Er kann die Aufgaben nicht absolvieren und wird anschließend von drei Musterungsbeamten verhört, was letztendlich die Ausmusterung nach sich zieht (vgl. Z. 1269-1338).

Zwischenzeitlich arbeitet Daniel Eichner in einem landwirtschaftlichen Betrieb. Dort verdient er um die Hälfte weniger als seine Arbeitskollegen, da er seinem Chef beichtet, dass er nicht lesen und schreiben kann. Als Daniel Eichner von dieser Ungerechtigkeit erfährt, entscheidet er sich, anderthalb Wochen nicht mehr zur Arbeit zu gehen. Als er zu seiner Arbeitsstelle zurückkehrt, fragt ihn sein Chef, ob sein Fernbleiben mit einem möglichen Gefängnisaufenthalt zusammenhänge. Empört über diese Unterstellung, beklagt er sich über die ungerechte Entlohnung und wird daraufhin entlassen (vgl. Z. 104-148 u. 1669-1694 u. 1740-1749 u. 1789-1821).

Mit neunzehn Jahren zieht Daniel Eichner von zuhause aus und geht zurück in die Südregion, um seinen ehemaligen Pflegeeltern und dem Bruder näher zu sein. Dieser Auszug trifft seine Eltern sehr, da er bis dahin eine monatliche Abgabe von 400 DM leistete (vgl. Z. 1147-1182). In der Südregion hat er für eine kurze Zeit Arbeit und ist dann wieder arbeitslos. Dort hat er in eine verwirrte ältere Nachbarin, die immer an seinen Briefkasten geht und die Briefe herausnimmt. Dies führt dazu, dass ihn wichtige Briefe vom Arbeitsamt nicht erreichen, und er da-

durch eine Sperre des Arbeitslosengeldes bekommt. Eine Verwandte der Nachbarin entdeckt die Briefe und meldet sich bei ihm. Es wird vereinbart, dass er ihr im Garten helfen und im Gegenzug Verpflegung sowie Nachhilfe im Lesen und Schreiben von ihr bekommen soll. Allerdings ist sie schnell mit dieser Aufgabe überfordert und versucht, zusätzliche Hilfe für ihn zu organisieren (vgl. Z. 195-232 u. 1922-1950 u. 1999-2058). Die Frau ist in einer Freievang. Gemeinde aktiv und versucht, ihn in diese mit einzubeziehen, was ihr aber letztendlich nicht gelingt (vgl. Z. 1822-1875).

Auf Vermittlung dieser Frau erhält Daniel Eichner mit 22 Jahren zusammen mit Zwölf- bis Fünfzehnjährigen jeden Samstag Nachhilfeunterricht, was er drei Jahre durchhält (vgl. Z. 233-256 u. 2059-2097).

Daniel Eichner bewirbt sich um eine Stelle in einer Firma für Kunststoffprodukte und wird zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Dort verschweigt er zunächst, dass er nicht lesen und schreiben kann. Nach dem Vorstellungsgespräch entschließt er sich jedoch, die Wahrheit zu sagen. Daraufhin empört sich der Chef und stellt ihn mit der Begründung nicht ein, dass er nicht in der Lage sei, die Warnschilder zu lesen (vgl. Z. 257-278 u. 2129-2179).

In der Zeit, in der Daniel Eichner in der Südregion lebt, wird er automatenspielsüchtig, was ihm viele Schulden einbringt (vgl. Z. 2544-2580 u. 2685-2709). Er lernt seinen heutigen Lebenspartner Leon kennen und zieht zu ihm nach Graustadt (vgl. Z. 279-301 u. 829-866). Die Auflösung seiner Wohnung in der Südregion führt allerdings zu einer gerichtlichen Auseinandersetzung mit seinem Vermieter, da dieser ihm Renovierungen in Rechnung stellt. Zwar bekommt Daniel Eichner vor Gericht teilweise Recht, muss jedoch seinem ehemaligen Vermieter einen Betrag im vierstelligen Bereich bezahlen (vgl. Z. 2581-2627). Auch hat er Schulden bei seiner Bank, welche er mit Unterstützung seines Lebenspartners abbezahlen kann (vgl. Z. 2628-2671).

In Graustadt erhält er durch die Vermittlung des Arbeitsamtes eine Arbeit bei einer Baustofffirma, in der er mehrere Jahre arbeitet. Dort bekommt er die Möglichkeit, durch eine kurze zweistündige Schulung einen Gabelstaplerführerschein zu erwerben. In diesem Betrieb hat Da-

niel Eichner dann einen schweren Unfall mit dem Gabelstapler, wovon er ein Schleudertrauma und eine Wirbelsäulenverletzung davon trägt (vgl. Z. 279-319 u. 2180-2233 u. 2263-2289 u. 2341-2365).

In Graustadt besucht er zum ersten Mal einen Alphabetisierungskurs. Er empfindet den Kurs aber als zu schwer und hört für drei Jahre mit dem Lernen auf (vgl. Z. 339-355 u. 2479-2519 u. 3223-3258). Daniel Eichner erkundigt sich daraufhin nach einem Alphabetisierungskurs in Mariastadt und besucht ab diesem Zeitpunkt die dortige Volkshochschule. Dort besucht er zweimal in der Woche den Alphabetisierungskurs und lernt mit den Jahren das Lesen und Schreiben. Ihn beeindruckt besonders, dass er dort nicht unter Zwang lernen muss. Durch den Austausch mit den anderen Kursteilnehmern wird er selbstbewusster, insbesondere da die anderen Lerner ihm beim Vorlesen zuhören (vgl. Z. 356-364 u. 930-958 u. 2544-2568 u. 3223-3258).

Daniel Eichner gründet mit weiteren Lernern in Mariastadt eine Selbsthilfegruppe, um die Öffentlichkeit über das Schicksal von funktionalen Analphabeten aufzuklären und andere Betroffene zu ermuntern, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen. Die Selbsthilfegruppe beginnt ihre Öffentlichkeitsarbeit mit einem Stand in der Fußgängerzone in Mariastadt, wo sie Passanten auf die Problematik ansprechen. Auch ist die Selbsthilfegruppe auf verschiedenen Buchmessen aktiv und führt mehrere öffentlichkeitswirksame Aktionen durch, wodurch eine große Öffentlichkeit angesprochen werden kann (vgl. Z. 374-455 u. 700-735 u. 3259-3293).

In der Zeit, in der Daniel Eichner mit dem Alphabetisierungskurs in Mariastadt anfängt, organisiert sein Lebenspartner Leon ihm ein Vorstellungsgespräch bei einer Chemiefirma. Er kann sofort bei der Baustofffirma kündigen und wird von seiner neuen Firma übernommen. Seine neue Firma verlangt von ihm, dass er beständig weiter das Lesen und Schreiben lernen muss, um die Anstellung zu behalten, was ihn schließlich weiter zum Lernen motiviert (vgl. Z. 320-338 u. 365-373 u. 2370-2420). Auch wird sein Gabelstaplerführerschein – trotz anfänglicher Bedenken – in der Chemiefirma anerkannt (vgl. Z. 2290-2340). Da sich Daniel Eichner seit der Volkshochschule Mariastadt sehr für Com-

puter interessiert und mit der Zeit sehr gut damit umgehen kann (vgl. Z. 829-866 u. 930-958), ergibt sich in seiner Firma die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz mit Computerbezug zu bekommen. Es wird eine Person gesucht, die die fahrerlosen Transportfahrzeuge in der Lagerhalle am Computer betreut, wobei die Wahl auf Daniel Eichner fällt (vgl. Z. 867-913). Als 2001 sein Unternehmen neue Fahrzeuge anschafft, bekommt Daniel Eichner die Aufgabe, für seine Kollegen die Sicherheitsschulung durchzuführen. Trotz Bedenken einiger Mitarbeiter, kann er sich durchsetzen und löst die Aufgabe zur vollen Zufriedenheit (vgl. Z. 914-929 u. 959-1009). Zur Zeit des Interviews ist Daniel Eichner noch immer in seinem Unternehmen tätig.

5.2.3 Stigmamanagement

Im Interview mit Daniel Eichner schildert der Erzähler unterschiedliche Strategien und Methoden des Stigmamanagements, die er in verschiedenen Situationen zur Anwendung bringt, um seine beschädigte Identität zu stabilisieren. Die Darstellungen des Stigmamanagements sind von mir in der Reihenfolge Schulzeit, Arbeitsleben, Alltag, Alphabetisierungskurs und Selbsthilfegruppe gegliedert, um einen umfassenden Überblick über die Anwendungen dieser Techniken zu gewährleisten.

Daniel Eichner erwähnt in seinem Interview, bezogen auf seine Schulzeit, nur eine Form des Stigmamanagements: Als er als Kind auf die Hilfsschule kommt, wird er in die letzte Bank gesetzt und von den Lehrern nicht beachtet, auch wenn er sich meldet. Dadurch bedarf er in diesem Rahmen keiner Anwendung des Stigmamanagements (vgl. Z. 36-49 u. 1572-1595). Vielmehr entzieht er sich dem Unterricht durch Schwänzen, was seine schriftsprachlichen Probleme nur fördert (vgl. Z. 50-65 u. 1596-1642). Dies kann als Methode des Rückzugs gedeutet werden, um sich den Anforderungen und der für ihn bedrückenden Situation zu entziehen.

Eine von Daniel Eichner schon ungewöhnlich früh angewendete Methode des Stigmamanagements ist die freiwillige Enthüllung seines Stigmas bei der Arbeitsplatzsuche:

Und äh und dann bin ich halt ähm in Rosenstadt hab ich dann äh Arbeit gesucht. Habe auch immer gleich die Wahrheit gesagt, dass ich nicht lesen und schreiben konnte. Äh mir wurde dann immer meistens, ich sag jetzt mal, die Dreckarbeit äh gegeben. Ich hab am Anfang äh in der Konservenfabrik gearbeitet (--) alle halbe Jahr und dann musst ich wieder stempeln gehen äh Arbeitsamt (Z. 95-101).

Nachdem Daniel Eichner aus der Schule entlassen wird, sucht er sich Arbeit bei einer Konservenfabrik und offenbart dort bei der Einstellung seinen Makel, nicht lesen und schreiben zu können. Seine Strategie bei Bewerbungen ist es, sich vor dem jeweiligen Chef zu offenbaren, er vermeidet es jedoch, dies auch vor den Kollegen zu tun, um sich so einerseits vor Stigmatisierung zu schützen, aber andererseits trotzdem eine Anstellung zu erhalten (vgl. Z. 914-929 u. 1740-1764 u. 2805-2823). Dadurch wird er vor seinen Vorgesetzten von einem diskreditierbaren zu einem diskreditierten Individuum, was bedeutet, dass er zwar nicht mehr die Informationen über sein Stigma managen muss, sondern die Spannungen durch das Bekanntsein seines Stigmas. Dies birgt auch die Gefahr in sich, dass er schlechter behandelt wird als seine Kollegen (vgl. Z. 130-148).

Daniel Eichner versucht, diese Situation bei einem Vorstellungsgespräch zu umgehen, indem er seine Schriftunkundigkeit nicht offenbart und sich so einen Vorteil für eine Anstellung erhofft:

Dann war ich auch einmal bei einem äh Betrieb und hab da gar nichts gesagt. Erst am Anfang hab ich alles erledigt. Er hätte mich sogar gleich eingestellt am Montag so und so. Und da hab ich gesagt: „Ich muss Ihnen leider noch etwas sagen. Ich hab Probleme mit Lesen und Schreiben.“ Ich hab die Arbeit mir angesehen und fand es eigentlich dass ich äh das machen kann. Wie ich auf einmal gesagt hab äh dass ich Probleme hätte mit dem Lesen und Schreiben hat er auf einmal zu mir gesagt: „Ah, wenn Sie mir das vorher gesagt hätten, hätten wir das Gespräch gar nicht machen brauchen. Weil Sie hätten äh sie müssen ja die Warnschilder ja lesen.“ Und da hab ich gesagt: „Äh

Warnschilder? Die hab ich gesehen. Das sind ganz normale Symbole wo du automatisch guckst.“ „Ah ne da kann ich Sie net gebrauchen.“ Und hat mich dann gleich, da war auch eigentlich ne Dreckarbeit, das war irgendwie Plastikform wo man reintuen kann. Und des waren auch so Situationen wo sich das ergeben hat (--) dass ich äh so auf die Art schon wieder gedemütigt wurde (Z. 260-278).

Als der Chef ihm das Unternehmen zeigt (vgl. auch Z. 2119-2179), will sich Daniel Eichner doch offenbaren, was dazu führt, dass er gar nicht eingestellt wird. Vielmehr diskriminiert der Chef ihn und behauptet, er könne die Warnschilder – wobei es sich um Piktogramme handelt – nicht lesen. Dadurch fühlt sich Daniel Eichner gedemütigt, da er ganz auf seine Schriftunkundigkeit reduziert und in Folge dessen abgelehnt wird.

Die Stigmamanagementtechnik des Täuschens wird von Daniel Eichner auch angewendet, um sich an einem Gespräch über einen Zeitungsartikel beteiligen zu können, da er immer gefragt wird, warum er keine Zeitung liest. Er lässt sich von einem Mitarbeiter erzählen, was in der Zeitung steht und geht daraufhin zu einem anderen Kollegen und gibt diese vermeintlich richtigen Nachrichten weiter. Diese Informationen entsprechen allerdings nicht der Wahrheit, so dass er auffliegt und entschließt, was Zeitungen betrifft, nicht mehr zu täuschen (vgl. Z. 1765-1788 u. 3169-3178).

Stattdessen vermeidet er jegliche Situation, in der er lesen muss, täuscht seine Kollegen und delegiert Schreibaufgaben an sie, um so einer möglichen Stigmatisierung zu entgehen (vgl. Z. 2906-2916). In diesen passiven Stigmamanagement-Techniken erlangt Daniel Eichner eine hohe Professionalität, die ihm hilft, auch komplexe Situationen zu managen. Dies zeigt sich im folgenden Segment:

Oder was mir jetzt grad einfällt, das war eine sehr schwierige Situation. Das war äh die Baustofffirma, das ist äh die die wo die Fahrzeuge, haben mir auf einmal gesagt, am Freitagabend um zwanzig Uhr, wo kein Meister mehr da war, dass wir am Samstag arbeiten müssten. Und dann hab ich gesagt: „Äh, super. Ich muss das melden.“ Jetzt hab ich dann auf einmal den Elektriker gerufen äh,

das war der Administrator. Hab ich jemand gerufen und hab gesagt: „Wie ist das eigentlich, wenn die jetzt länger arbeiten müssen? Wie muss ich mich verhalten? Was muss ich machen?“ Ich wusste es ja auch net. Und dann äh dann hat er gesagt: „Äh du meldest das vorne an der äh Pforte äh beim Werkschutz.“ Ja, gut. Ich hab da den Werkschutz angerufen und dann haben die zu mir gesagt, äh ich brauch Bestätigung äh Faxbestätigung. Ich muss was ausfüllen. Das krieg ich im Intranet. Ach. Hab ich gesagt: „Wie mach ich das?“ Hab ich gesagt äh hab ich die Elektriker unten angerufen: „Wer ist am Samstag da? Und könnt ihr nicht irgendwie das und das?“ „Ja, das können wir schon. Wir können schon gucken, dass die da sind und wir können schon gucken, dass wir aufpassen.“ So auf die Art. „Ja, gut. Ich muss jetzt aber das Formular ausfüllen. Wie mach ich das? Wo ist das? Was für eine Seite?“ Und dann war ich auf einmal so aufgeregt, dass ich auf einmal nichts mehr gewusst habe, in dieser Art Intranet und alles Mögliche. Und dann habe ich gesagt äh und auf einmal sagt er: „Ach komm, ich komm hoch.“ Und dann haben die mir auf einmal ausgefüllt, äh haben die mir gesagt: „Du musst da und da gucken.“ Das hab ich gesucht, hab es auch gefunden, hab das Formular gefunden, hab ich gesagt: „Ach so, jetzt drucken wir ihn aus und dann müssen wir ihn ausfüllen. Was müssen wir schreiben? Ach, schreib du mal da irgendwas von Firma, ich mein da hast du den Zettel. Elektriker, ah die Elektriker sind anwesend, da musst du was schreiben.“ (lachen bis *) Ich hab das so rumgekriegt, dass die mir alles das geschrieben haben.* Und dann hat es auf einmal geheißen: „Und jetzt musst du das und das schreiben.“ Und das hab ich auch gemacht. Und das Witzige ist noch, und äh ich musste dann das unterschreiben. Musste ich dann noch zum Meister gehen äh Meister. Hab ich gesagt: „Jetzt muss ich den Meister anrufen. Wie ich das jetzt mach? Ruf ich den Meister an, hab ich gesagt: „Da steht Vorgesetzter unterschreiben. Äh ich bin doch kein Vorgesetzter. Wer unterschreibt mir das den jetzt? Es ist ja keiner da.“ Und dann hat er gesagt:

„Daniel, du unterschreibst jetzt. Äh, das ist dein Dings.“ Ich hatte vorher gleich den Meister angerufen und der hat mir auch gleich gesagt, dass ich zum Werkschutz und äh jemand mich erkundigen soll, wer samstags arbeitet und so. Hab ich dann alles gemanagt. Aber (--) aber dann auch ausfüllen und das auch noch zu schreiben und das zu machen. Du ich hab da gehockt, ich hab gezittert, ich hab Unruhe gekriegt und trotzdem hab ich gedacht: „Ich muss das jetzt machen. Ich muss jetzt machen. Ich kann net anders.“ Und es hat geklappt und äh der Meister war auch irgendwo zufrieden mit mir, weil ich das so doch so gemanagt habe, dass die am Samstag arbeiten durften (Z. 2917-2973).

Daniel Eichner gerät in eine Situation, in der er an einem Freitagabend alleine dafür sorgen soll – es ist kein Meister mehr anwesend –, dass seine Kollegen am Samstag zur Arbeit erscheinen. In dieser Situation fragt er einen Elektriker, wie er sich verhalten soll. Da dieser das auch nicht weiß, verweist er ihn an den Werkschutz, den Daniel Eichner daraufhin anruft. Dieser teilt ihm mit, dass er aus dem Intranet ein Formular heraussuchen, bearbeiten und dann verschicken soll. Daraufhin ruft Eichner die noch anwesenden Elektriker an und delegiert die Teilaufgabe, die Benachrichtigung der geforderten Kollegen, an diese. Auch fragt er, wo er das Formular im Intranet finden kann, woraufhin sein Kollege zu ihm kommt und ihm dies zeigt. Er druckt es aus und steht dann vor der Aufgabe, das Formular auszufüllen zu müssen; diese Aufgabe delegiert er wiederum an seinen Kollegen. Abschließend unterschreibt er das Formular und kann so über seine Schwierigkeiten hinwegtäuschen. Diese Situation zeigt deutlich, dass Daniel Eichner durch sein passives Stigmamanagement auch komplexe Anforderungen zu bewältigen vermag, ohne sich offenbaren zu müssen, was ein eindrucksvolles Beispiel für seine erlangte Professionalität darstellt.

Die Strategie des Vermeidens von schriftsprachlichen Anforderungssituationen nutzt er auch, als in einem neuen Betrieb sein Staplerfahrerschein nicht anerkannt werden und er eine sechswöchige Schulung mit anschließender Prüfung absolvieren soll. Er verweist auf seinen bereits vorhandenen Führerschein und kann nach einer längeren

Diskussion vermeiden, eine erneute Prüfung absolvieren zu müssen (vgl. Z. 2290-2340). Den Führerschein erhielt Eichner in seinem alten Betrieb, indem ein Mitarbeiter ihm praktisch den Stapler erklärte und er in der anschließenden zweistündigen Schulung mündlich und durch Beispielbilder optisch über die Gefahren und das angemessene Verhalten aufgeklärt wurde (vgl. Z. 2263-2289).

Ein großer Bereich des Alltagslebens von Daniel Eichner ist geprägt von der Kompensation seines Defizits der Schriftunkundigkeit. So fängt er in jungen Jahren an, zu trampen und kann so – trotz seines Defizits – in verschiedene Städte reisen:

Ich war in Grüngroßstadt, in Schöngroßstadt, ich war in äh äh wo war ich äh in Freigroßstadt. Freigroßstadt war ich, wo ich auch in Graustadt war und war dann überall rum gekommen. Und äh meine Jugendzeit halt ausgenutzt haben, gelebt habe und durch des (--) ich hab dann auch gemerkt, dass ich gar nicht so dumm bin. Weil ich bin ja immer irgendwo rumgekommen weil die Analphabeten selbst, die verschließen sich ja, die gehen ja irgendwo haben se ja Angst, dass sie äh nicht die Leute ansprechen können, weil das könnte ja rauskommen und das war dann auch sehr schwierig (Z. 512-522).

Durch das selbstständige Reisen in andere Städte kann Daniel Eichner sein Defizit kompensieren und erlangt die Bestätigung, dass er, obwohl er nicht lesen und schreiben kann, nicht dumm ist, was zu einer Teilstabilisierung seiner Identität führt. Diese innere Distanzstrategie zu seinem funktionalen Analphabetismus führt sogar so weit, dass er denkt, gar keine Schriftsprachkompetenz zu benötigen:

In Wirklichkeit hab ich dann immer gedacht: „Ich brauch das Lesen und Schreiben net. Ich brauch's net. Ich komm doch immer überall hin wo ich hin will. Das geht doch alles Dings. Bis ich auf einmal gemerkt hab, dass die Briefe, wo ich gekriegt hab, dass die mir nicht gleich vorgelesen worden sind. Und durch des hab ich mir gesagt: „Ich muss jetzt lesen und schreiben lernen. Weil ich kann net mehr. Ich muss die Briefe selber“ (Z. 1422-1429).

In den Städten ist für ihn der Mittelpunkt immer der Bahnhof, wo er dann in die Kneipen geht und von da aus zu anderen Plätzen der jeweiligen Stadt. Er fragt sich bei den Passanten durch, wie er zu verschiedenen Zielorten gelangen kann, wobei ihm in den meisten Fällen geholfen wird. Erst als er realisiert, dass er für eine gelungene Lebensbewältigung doch auf Schriftsprache angewiesen ist, kann er sich nicht mehr vollständig davon distanzieren (vgl. auch Z. 503-522 u. 1091-1111 u. 1394-1429 u. 1483-1570 u. 3189-3206).

Zwar benutzt er in solchen Situationen oft die Strategie des freiwilligen Offenbarens seines Stigmas, z.B. wenn er Vertrauen findet bzw. keine Stigmatisierung fürchtet. Allerdings täuscht er auch über seine Schriftunkundigkeit hinweg, indem er das Zeichen des stigmatisierten Fehlers als ein Zeichen eines anderen Attributs darstellt und bspw. sagt, er habe seine Brille vergessen und könne daher nicht lesen. Diese Methode wendet er an, wenn er vor einer schriftsprachlichen Aufgabe steht bzw. in einer zwischenmenschlichen Situation eine konkrete Stigmatisierung erwartet (vgl. Z. 1091-1111 u. 3143-3153).

Daniel Eichner wendet außerdem eine weitere innere Distanzstrategie an, um sein Defizit der Schriftunkundigkeit zu kompensieren: Er spielt an Automaten, woraus sich eine Spielsucht entwickelt, die ihm viele Schulden einbringt. Die folgenden Aussagen stammen aus dem immanenten Nachfrageteil, in dem Daniel Eichner die Bedeutung des Spielens darstellt:

Ähm (--) Abwechslung. Abreagiert. Die die Probleme. Probleme wo du gehabt hast, oder wo du irgendwo gemeint hast die kannst du lösen. Und wenn du dann auch noch gewinnst, dann wärst du, dann hast du Geld. Und in Wirklichkeit hab ich jetzt, sind jetzt ungefähr fünf Jahre wo ich nicht mehr spiele (Z. 2687-2692).

Daniel Eichner kompensiert damit nicht nur seine mangelnde Lese- und Schreibkompetenz, sondern auch seine prekäre Lebenslage, indem er sich durch das Glücksspiel davon innerlich distanziert. Allerdings führt das Spielen phasenweise auch dazu, dass er meint, das Lesen und Schreiben nicht zu brauchen (vgl. auch Z. 2544-2580).

Das Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen wird von Daniel Eichner angewendet, wenn ihm Briefe zugestellt werden und er vor der Aufgabe steht, sich damit zu befassen. Die Briefe legt er zunächst für eine längere Zeit zur Seite und öffnet sie nicht, um so einer Aktualisierung der Schriftunkundigkeit zu umgehen (vgl. Z. 1951-1973). Auch wendet er die Strategie der Weisen an, die Technik der Delegation von schriftlichen Aufgaben an Mitwisser, um sein Stigma zu managen:

Ich hatte ja meinen Bruder, meine Schwägerin, die äh früheren Pflegeeltern, die hatte ich ja auch dann noch, die Frau. Die haben mir schon das vorgelesen oder ich hab auch äh mal die Nachbarin gefragt: „Können Sie mir mal das vorlesen?“ Ich hab dann auch erzählt. Aber die äh haben da irgendwie (--) irgendwie net drauf äh meistens mein Bruder hat gesagt: „Du ich hab jetzt keine Zeit“ (Z. 1826-1832).

Daniel Eichner delegiert Schreibaufgaben oft an seine Weisen, die ihm wichtige Briefe oder Formulare vorlesen sollen. Allerdings geschieht dies häufig nicht sofort, so dass er bspw. Probleme mit dem Arbeitsamt bekommt (vgl. auch Z. 1832-1840). Die Strategie des Weisen zieht auch immer die Gefahr mit sich, in ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zu geraten, wenn das Individuum auf die Hilfe dieser angewiesen ist.

Eine weitere von Daniel Eichner angewendete Methode des Stigma-managements ist die Orientierung an optischen Signalen, bspw. wenn er in Supermärkten einkaufen geht:

Das waren auch so Situationen wo ich dann mal äh, ich hab auch immer das Lebensmittel was ich kannte von meiner Mutter, hab ich ja auch wiederum geholt. So Waschpulver und solche Sachen. Wusst ich dass des Waschpulver ist. Aber äh wenn die Verpackung dann geändert worden ist oder irgendwas anders gemacht worden ist, dann war ich schon wieder sprachlos: „Ist es jetzt das Richtige? Kauf ich jetzt das Richtige?“ (Z. 1560-1567).

Diese Darstellung macht deutlich, dass die Orientierung an optischen Signalen auf Erfahrungen des Individuums aufbaut. Ändern sich dann

z.B. die Verpackungen der Waren, kann sich das Individuum nicht mehr daran orientieren und muss sich umorientieren.

Daniel Eichner vermeidet es zunächst, zu Wahlen zu gehen, bis seine Mutter ihn auf die Wichtigkeit seiner persönlichen Wahlbeteiligung hinweist. Bei den Stimmzetteln orientiert er sich an den ihm bekannten Parteikürzeln, steht aber vor Schwierigkeiten, wenn es um Personenvahlen geht, wie es unter anderem bei einer Bürgermeisterwahl der Fall ist. In diesen Situationen macht er mehrere Kreuze und nimmt so die Ungültigkeit seines Stimmzettels in Kauf (vgl. Z. 2987-3035).

Eine besonders angstbesetzte Situation für Daniel Eichner ist es, sein Defizit vor Kindern offenbaren zu müssen. Die folgenden Aussagen stammen aus dem exmanenten Nachfrageteil:

Oder (--) Angst hab ich auch gehabt, das fällt mir grade ein, wenn Kinder mich fragen. Heut wie äh damals. Mich fragen äh: „Du schreib mir mal des und des auf.“ Und dann ich: „Oh, was soll ich jetzt machen? Ne ne, ich hab jetzt keine Zeit.“ So würd ich jetzt sagen auf die Art. Und de de des weil weil weil du kannst ja nen Kind net erklären: „Du ich hab das nicht gelernt.“ Weil so Vier- oder Fünffährige, das weißt äh kann das net raffan um was es da geht. Und deswegen würd ich das da äh und dann hab ich Angst, ja. Für Kinder auf einmal zu schreiben. Das war im Zug, beispielsweise, da hatte ich ja auch äh, da hab ich schon ein bisserl lesen und schreiben können und da war es auch die Situation, wo ich dann auf einmal gesagt habe äh äh (5) ja da hab ich Angst gehabt, ja (Z. 3103-3116).

In dieser Situation vermeidet er es, für die Kinder zu schreiben, indem er vorgibt, dafür keine Zeit zu haben, und kann so dieser für ihn bedrohlichen Situation durch Täuschung entkommen (vgl. auch Z. 3088-3142).

Im Allgemeinen benutzt Daniel Eichner die Technik des freiwilligen Enthüllens seines Stigmas, wenn er keine Stigmatisierung zu befürchten hat und hofft, daraus einen Vorteil erlangen zu können (vgl. Z. 1112-1121) oder ihm keine andere Wahl bleibt. Eine solche Situation ist bspw. seine Musterung, in der er gezwungenermaßen seine Schrif-

tunkundigkeit offenbaren muss. Dort gesteht er seinen funktionalen Analphabetismus früh ein, was letztendlich zu seiner Ausmusterung führt. Wird er von Personen darauf angesprochen, warum er für die Bundeswehr ausgemustert wurde, täuscht er, indem er das Zeichen des stigmatisierten Fehlers, die Ausmusterung durch Schriftunkundigkeit, als ein Zeichen eines anderen Attributs darstellt. Er verweist darauf, dass die Bundeswehr keine passenden Schuhe für ihn gehabt und er wegen seiner Körpergröße nicht in einen Panzer gepasst hätte, wodurch er sich von einer negativen Etikettierung entziehen kann (vgl. Z. 1269-1338).

Schaut man sich im Interview mit Daniel Eichner an, ob er das passive Stigmamanagement als legitimen Schutz seiner Identität ansieht, fällt auf, dass er keine negativen Äußerungen in dieser Richtung macht. Daniel Eichner stellt vielmehr seine Ehrlichkeit in seinem Handeln in den Vordergrund (vgl. Z. 2879-2905 u. 3046-3064), bezeichnet eine freiwillige Enttarnung als korrektes Verhalten (vgl. Z. 177-182) und sich selber als ehrlichen Typ (vgl. Z. 1765-1775), der lieber die Wahrheit sagt (vgl. Z. 3143-3153). Das zeigt, dass sich Daniel Eichner an den Wertvorstellungen der Gesellschaft orientiert, indem er – im Gegensatz zum passiven Stigmamanagement – seine freiwillige Enthüllung als Ehrlichkeit darstellt.

Eine für Daniel Eichner sehr wichtige Methode zur Stabilisierung seiner beschädigten Identität ist der Gang in den Alphabetisierungskurs, wodurch er mit seiner Eigengruppe interagieren kann und sich akzeptiert fühlt:

Und des war dann auch die Situation, die Erwachsenen äh, so auf die Art, da hast du einfach dich einstellen können. Und das war am Anfang auch auch, am Anfang war es ja auch ein bisserl schüchtern. Bis du dich da eingelebt hast und hast etwas lernen müssen und äh was äh und auch vorlesen und so. Die Angst, das war dann schon äh sehr äh sehr Dings, dass die dann zugehört haben und durch des ist man auch selbstbewusster geworden (Z. 3251-3258).

Durch das aktive Stigmamanagement, hier methodisch als Besuch des Alphabetisierungskurses, macht er die Erfahrung, dass er im Prozess

des Lernens etwas vorlesen kann und ihm dabei auch zugehört wird, wodurch er sich akzeptiert fühlt. Dadurch wird Daniel Eichner entschieden selbstbewusster, was sich insbesondere darin zeigt, dass er anfängt, mit seinen Kollegen auf der Arbeit zu sprechen, was er vorher vermied (vgl. Z. 1718-1739).

Der Prozess der Stabilisierung seiner beschädigten Identität wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass Daniel Eichner mit weiteren Lernern eine Selbsthilfegruppe gründet:

Für mich hat das viel bedeutet. Irgendwo äh haben wir ja gemerkt, dass manche Menschen (--) manche Menschen so auf die Art Hilfe brauchen. Für mich äh der Spruch, wo ich dann gesagt hab äh Betroffene helfen Betroffene äh war für mich sehr interessant. Das hat halt leider noch nicht so geklappt, wie ich mir das erwünscht habe äh hätte, aber so auf die Art, Betroffene einfach zu kommen und zu sagen: „Du ich hab ein Problem.“ Und ich kann in das Problem einbeziehen und weiß genau, wenn einer der lesen und schreiben konnte, beispielsweise, und der und der hat gesagt: „Wie kann das sein?“ Und so ist es für einen Betroffenen doch leichter, hab ich gedacht dass es so ist und deswegen war die Selbsthilfegruppe für mich schon sehr wichtig. Auch den Menschen, oder die wo äh lesen können, klarzustellen dass wir nicht dumm sind (Z. 3262-3276).

Mithilfe der Selbsthilfegruppe erhält Daniel Eichner die Möglichkeit, sich mit anderen funktionalen Analphabeten über die Problematik des Analphabetenseins auszutauschen. Besonders der Aspekt, dass Betroffene anderen Betroffenen helfen und ihnen aufzeigen können, wie sie mit Fragen von Außenstehenden umgehen können sowie der Aspekt, die Öffentlichkeit darüber aufzuklären, dass funktionale Analphabeten nicht dumm sind, ist für ihn von besonderer Bedeutung. Insbesondere das gemeinsame Verarbeiten von Stigmatisierungserfahrungen und die gegenseitige Akzeptanz sind von enormem Belang für die Stabilisierung der beschädigten Identität. Die folgenden Ausführungen stammen aus dem exmanenten Nachfrageteil und umfassen Aussagen darüber,

wie es für Daniel Eichner ist, wenn andere funktionale Analphabeten über ihre Probleme sprechen:

Beruhigend. Auch (3) auch äh so wie es mir auch passiert. So auf die Art, ich würde sagen äh, ich hör gern den Menschen zu, die Probleme haben mit dem Lesen und Schreiben und würd denen dann immer klarmachen: „Du hast recht. So ist es passiert.“ Ich mein, wenn jetzt einer der wirklich von Alphabetisierung keine Ahnung hat. Der würde dem gar net zuhören. Aber ich würde zuhören. Ich würde ihm Mut machen. Kraft geben weiterzumachen, dass er lesen und schreiben tut (Z. 3385-3393).

Durch die Selbsthilfegruppe bekommt Daniel Eichner die Möglichkeit, entstigmatisierendes Verhalten zu erlernen und wagt den Gang in die Öffentlichkeit. Er macht zusammen mit den weiteren Mitgliedern der Selbsthilfegruppe einen Informationsstand in der Fußgängerzone von Mariastadt und versucht so, über das Schicksal von funktionalen Analphabeten aufzuklären. Zwar bekommt Daniel Eichner kurz vor dieser Aktion Panik, da sein Lebenspartner der Meinung ist, dass er dies nicht machen kann. Letztendlich ist er dann aber schon so selbstbewusst, dass er diese freiwillige Enttarnung doch durchführt (vgl. Z. 374-407).

Das aktive Stigmamanagement von Daniel Eichner geht sogar so weit, dass er zusammen mit seiner Selbsthilfegruppe eine Kundgebung auf einer Buchmesse durchführt und die Reaktionen der Menschen, die beruflich mit der Vermarktung von Schrift zu tun haben bzw. sich stark für diese Kulturtechniken interessieren, aushalten kann (vgl. Z. 412-455). Die Methode des freiwilligen Enthüllens des Stigmas im Rahmen des aktiven Stigmamanagements bedeutet, dass die Individuen – insbesondere in dieser offensiven Art – mit Stigmatisierungen rechnen und dies nur mit einer stabilen Identität bewältigen können, die Daniel Eichner zweifelsohne erlangt hat:

Ich mein die Situation war ja auch, wie wir mal auf der Buchmesse waren, wo die wo die eine Frau gesagt hat auf einmal äh da hat se erst mit jemanden anderes geredet und auf einmal bin ich vorgestellt worden, dass ich nicht lesen und schreiben konnte und dann hab ich als Blödsinn die Buchstaben in der Hand gehabt, das waren so S-

Buchstaben und äh das waren Plätzle und das waren halt Buchstaben. Und dann hab ich dann Blödsinn gemacht und hab gesagt: „Können Sie mir mal sagen, was für ein Buchstabe das ist?“ Und dann hat sie auf einmal gesagt: „D wie dumm.“ Da hab ich gesagt: „Ah, d wie dabich.“ So auf die Art, ich hab gleich Kontra gegeben und hab des dann so auf die Art äh über Dings und hab ich gesagt: „Ja, ich kann jetzt lesen und schreiben“ (Z. 712-725).

Hier wird auch deutlich, dass das gemeinsame Handeln zur Aufhebung der Stigmatisierung durch gemeinsame Aktionen auch eine Methode ist, die Deutungshoheit bezüglich eines stigmatisierten Fehlers zu gewinnen. Daniel Eichner ist durch das aktive Stigmamanagement, durch das er Respekt und Akzeptanz seiner selbst erlangt, in der Lage, diese Auseinandersetzungen anzugehen und auch für sich zu gewinnen (vgl. Z. 3416-3452). Dies zeigt, dass seine beschädigte Identität sich dahingehend stabilisiert hat, dass er in der Lage ist, durch eine selbstbewusste Herangehensweise sein Leben zu bewältigen und mögliche Stigmatisierungen aushalten zu können.

5.3 Kontrastiver Vergleich der Interviews

Beim Vergleich der Erzählungen von Daniel Eichner und Ralf Dreßler fallen viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede im Bezug auf die dargestellten Techniken des Stigmamanagements auf.

Durch den Vergleich der beiden Interviews wird zunächst ersichtlich, dass die verschiedenen Techniken des Stigmamanagements sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern miteinander kombiniert werden können, wobei die Übergänge – insbesondere beim passiven Stigmamanagement – oft fließend sind. Auch können die einzelnen Strategien des Stigmamanagements die gleichen sein, wobei sich jedoch die Methoden in der Anwendung dieser Strategien unterscheiden. Dies zeigt auf, wie variantenreich die beiden Erzähler die Möglichkeiten des Stigmamanagements nutzen, um ihr Stigma zu managen.

Eine Gemeinsamkeit der beiden Erzählungen ist, dass Daniel Eichner und Ralf Dreßler sowohl passive als auch aktive Strategien des Stigmamanagements anwenden. Es muss festgehalten werden, dass beide

Erzähler den gleichen Alphabetisierungskurs besucht haben und in derselben Selbsthilfegruppe aktiv sind, wodurch sich gewisse Ähnlichkeiten im Lebenslauf und in der Umsetzung des aktiven Stigmamanagements erklären lassen. Das bedeutet auf der anderen Seite jedoch nicht, dass die Übereinstimmungen in den Auswirkungen des aktiven Stigmamanagements auf die Identität der beiden Erzähler nur daher rührt, dass sie sich kennen. Insbesondere zeigt sich dies darin, dass Daniel Eichner und Ralf Dreßler in ihren jeweiligen Arbeitsstellen unabhängig voneinander ähnliche Entwicklungen durchmachen.

Durch den Besuch des Alphabetisierungskurses stabilisiert sich bei Daniel Eichner und Ralf Dreßler ihre beschädigte Identität, und beide wurden selbstbewusster. Dies zeigt sich bei Daniel Eichner darin, dass er erst mit dem Besuch des Alphabetisierungskurses anfängt, mit seinen Kollegen auf der Arbeit zu kommunizieren, was er vorher immer tunlichst vermied. Ralf Dreßler wird durch den Alphabetisierungskurs so selbstbewusst, dass er beginnt, sein Defizit freiwillig zu enthüllen und – als er im Lesen schon fortgeschrittener ist – dies sogar laut auf der Arbeit tut.

Durch die Selbsthilfegruppe, in der beide aktiv sind, wird dieser Prozess sogar noch intensiviert: Beide Erzähler benennen in ihren Darstellungen über die Selbsthilfegruppe ähnliche Aspekte, die zu einer weiteren Stabilisierung ihrer Identität führen. Dies sind vor allem der Austausch und das gemeinsame Verarbeiten von Erfahrungen, die gegenseitige Akzeptanz und Hilfe sowie vor allem die Aufklärung der Öffentlichkeit über das Schicksal von funktionalen Analphabeten.

Durch die Selbsthilfegruppe erhalten beide Erzähler die Möglichkeit zu entstigmatisierendem Verhalten, indem beide den Schritt in die Öffentlichkeit wagen und gemeinsame Aktionen durchführen und damit aufzeigen, dass funktionaler Analphabetismus nicht mit Dummheit oder anderen negativen Attributen gleichzusetzen ist. Dabei enthüllen Daniel Eichner und Ralf Dreßler freiwillig ihr Defizit und können dies durch ihr gewachsenes Selbstbewusstsein auch aushalten. Daniel Eichner macht während einer Aktion in der Öffentlichkeit eine Stigmatisierungs-

erfahrung, die er souverän bewältigt; Ralf Dreßler macht diesbezüglich keine Angaben.

Ein Unterschied zwischen Daniel Eichner und Ralf Dreßler ist der Umfang und die gezielte Anwendung der Methode des freiwilligen Enthüllens des Stigmas funktionaler Analphabetismus: Daniel Eichner beginnt schon früh, sein Stigma freiwillig zu enthüllen und wendet dies als Methode an, um einen Arbeitsplatz zu bekommen. Er erwähnt sein Defizit oft bei Vorstellungsgesprächen und hofft so, eingestellt zu werden. Dies führt jedoch dazu, dass er schlechter bezahlt wird als seine Kollegen und niedrigere Arbeiten verrichten muss. Auch offenbart er sich in Situationen, in denen er keine Stigmatisierung zu befürchten hat. Ralf Dreßler wendet diese Methode an, als er seine Schriftunkundigkeit zwei Mitgliedern der Zeugen Jehovas offenbart, was letztendlich zu einer Unterstützung durch die beiden Personen führt. Allerdings ist diese Methode eher die Ausnahme in der Anwendung seines Stigmamanagements.

Beide Erzähler wenden die Strategie der Weisen an, d.h. sie delegieren Schreibaufgaben an Mitwisser. Ralf Dreßler delegiert Schreibaufgaben wie das Ausfüllen von Formularen meist an seine Tante, die dieser Bitte auch nachkommt. Daniel Eichner delegiert das Vorlesen von Briefen an seine Weisen, unter anderem an seinen Bruder. Dieser erwidert allerdings oftmals, dass er keine Zeit habe, und seine Pflegeeltern reagieren nicht gleich und verweisen ihn auf später. Weil er deswegen häufig nicht direkt auf Briefe vom Arbeitsamt reagiert, bekommt Daniel Eichner mit dieser Institution Unannehmlichkeiten, was zeigt, dass die Betroffenen durch diese Strategie in ein starkes Abhängigkeitsverhältnis geraten.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Erzählern ist auch die Anwendung des Stigmamanagements während der Schulzeit: Daniel Eichner wendet in Unterrichtssituationen keine Techniken des Stigmamanagements an, weil er keine Beachtung durch die Lehrkräfte findet. Vielmehr zieht er sich zurück und schwänzt, um sich so vor den Anforderungen und der für ihn bedrückenden Situationen zu fliehen. Ralf Dreßler dagegen benutzt diese Techniken schon gezielt während sei-

ner Schulzeit in Unterrichtssituationen, um sich vor möglicher negativer Etikettierung zu schützen. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass beide Erzähler erst nach der Schulzeit erkennen, dass ihre Fähigkeiten im Lesen und Schreiben nicht ausreichen, um sie funktional anzuwenden. Zwar ist ihnen klar, dass sie Probleme im Lesen und Schreiben haben, aber der dramatische Umfang der Problematik wird ihnen erst nach der Schulzeit bewusst.

Im Rahmen des passiven Stigmamanagements wenden Daniel Eichner und Ralf Dreßler beide die Strategie des Täuschens an, um die diskreditierende Information des funktionalen Analphabetismus nicht offenbaren zu müssen und um sich so vor negativer Etikettierung zu schützen. Eine Methode, die von Daniel Eichner wie auch von Ralf Dreßler angewendet wird, ist es, das Zeichen des stigmatisierten Fehlers der Schriftunkundigkeit als Zeichen eines anderen weniger negativ besetzten Attributs darzustellen. So benutzt Daniel Eichner diese Methode des Täuschens, wenn er von Personen auf seine Ausmusterung angesprochen wird bzw. beim Trampeln. Ralf Dreßler benutzt diese Methode insbesondere dann, wenn er beim Arbeitsamt vor einer schriftsprachlichen Anforderungssituation steht.

Beide Erzähler versuchen zudem, über ihren funktionalen Analphabetismus hinwegzutäuschen, indem sie sich an einem Gespräch über einen Zeitungsartikel beteiligen wollen, was jedoch in beiden Fällen nicht funktioniert. Der Unterschied besteht hierbei nur darin, dass Daniel Eichner sich von einer anderen Person falsche Informationen besorgt, während Ralf Dreßler ein Gespräch über den Artikel belauscht und dann vorgibt, die Informationen selbst gelesen zu haben. Diese Methode des Täuschens wendet Ralf Dreßler auch an, wenn er einkauft, wenn er in einem Wartezimmer oder Café sitzt und stellt sich auf diese Weise als lesender Mensch dar.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Erzählern in der Anwendung des Täuschens ist der Umfang, in der Ralf Dreßler die Bewältigungsstrategie der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz als Methode des Täuschens anwendet. Durch erhöhte Aufmerksamkeit memoriert Ralf Dreßler vorgelesene Texte in der Schule und gibt sie im

Unterricht wieder oder eignet sich als Bodenleger durch das Beobachten seiner Kollegen Wissen an, um über seinen funktionalen Analphabetismus hinwegzutäuschen. Eine weitere Methode ist die, dass er durch eine enorme Gedächtnisleistung für alle seine Arbeitskollegen das Frühstück einkauft und jeder Bestellung nachkommen kann. Auch ist er in der Lage, jedem Mitarbeiter das passende Wechselgeld wiederzugeben, da er mit Zahlen keine Probleme hat. Ralf Dreßler orientiert sich auch an Zahlen, als er als Schreinerhelfer für eine Zeit die Werkzeugabteilung leitet und kann so über sein Defizit hinwegtäuschen. Daniel Eichner wendet ein solches Verhalten nur einmal als Methode des Täuschens an, als er für seinen Staplerführerschein eine Schulung machen muss und dort über die Orientierung an den Beispielbildern über seinen funktionalen Analphabetismus hinwegtäuschen kann.

Eine Situation, in der Daniel Eichner im Allgemeinen täuscht, ist, als er bei einem Vorstellungsgespräch sein Defizit verschweigt und dadurch von seinem Gegenüber als „normal“ antizipiert wird und mit einer Anstellung rechnen kann. Die Offenbarung folgt, was eine Nichteinstellung nach sich zieht.

Eine für beide Erzähler angstbesetzte Situation ist es, wenn sie von Kindern vor eine schriftsprachliche Anforderungssituation gestellt werden und so eine Enttarnung fürchten müssen. Daniel Eichner täuscht in so einer Situation, indem er betont, für so etwas keine Zeit zu haben. Ralf Dreßler gerät in eine solche Situation, als er bei Freunden zu Gast ist und die Kinder ihn bitten, etwas vorzulesen. Er täuscht vor, aufbrechen zu müssen und vermeidet das Vorlesen, indem er den Rückzug antritt. An dieser Situation wird auch deutlich, dass die Strategien des Stigmamanagements, hier Vermeiden und Täuschen, kombiniert werden können und sich keinesfalls ausschließen.

Daniel Eichner und Ralf Dreßler wenden beide im Rahmen des passiven Stigmamanagements die Strategie des Vermeidens von schriftsprachlichen Anforderungssituationen an, um sich einer Aktualisierung der „Minderwertigkeit“ bzw. einer Stigmatisierung zu entziehen. Auch

hier benutzen die beiden Erzähler die gleiche Strategie, wobei einzelne methodische Anwendungen dieser Strategie unterschiedlich sind.

Ralf Dreßler wendet diese Strategie oft an, um in verschiedenen Situationen schriftsprachliche Anforderungssituationen zu umgehen. So vermeidet er es, in Restaurants Speisekarten in die Hand zu bekommen oder beteiligt sich nicht an Gesellschaftsspielen, da dort die Gefahr besteht, etwas lesen zu müssen. Als Ralf Dreßler sich sein Sprunggelenk bricht, schiebt er seine Behandlung wochenlang auf, da er die schriftliche Befragung der Krankheitsgeschichte fürchtet. In der Schule wendet er diese Strategie an, indem er bei Leseaufforderungen aggressiv reagiert oder sich im Unterricht ruhig verhält, um nicht aufzufallen. Auch vermeidet er es, Briefe zu öffnen, da sie für ihn – vermeintlich – nur negative Informationen bezüglich seiner finanziellen Lage beinhalten, und das Umgehen mit den Schriftstücken eine Aktualisierung seiner Schriftunkundigkeit bedeutet.

Daniel Eichner vermeidet schriftsprachliche Anforderungssituationen bei der Arbeit, indem diese auf spätere Situationen vertagt. Auch delegiert er Schreibaufgaben, eine Methode, die ihn von Ralf Dreßler unterscheidet, an seine Kollegen, mit dem Hinweis, dass diese das im Moment doch besser erledigen könnten. An dieser Stelle wird noch einmal der fließende Übergang und die Kombination zwischen den Strategien des Täuschens und des Vermeidens deutlich: Explizit zeigt sich das bei Daniel Eichner in der Situation, in der er in seinem Betrieb Arbeitskräfte für den nächsten Tag organisieren soll. Er kombinierte geschickt die Strategien des Vermeidens und des Täuschens, um diese komplexe Situation zu managen. Daniel Eichner wendet die Strategie des Vermeidens auch an, als sein Gabelstaplerführerschein in einem Betrieb nicht anerkannt werden soll, und er erst durch eine lange Diskussion vermeiden kann, eine erneute Schulung zu besuchen. Auch vermeidet er es generell, Briefe zu öffnen und legt sie für eine längere Zeit zur Seite, womit er eine Aktualisierung seines funktionalen Analphabetismus vermeiden kann.

Ein Unterschied zwischen den beiden Erzählern in Bezug auf das Vermeiden ist der Umfang, mit dem Ralf Dreßler die Methode des Rück-

zugs aus für ihn bedrohlichen Situationen anwendet. Wie oben beschrieben, wendet er diese Methode an, wenn er bspw. Kindern etwas vorlesen soll. Als sich Ralf Dreßler letztendlich entscheidet, wegen seiner Sprunggelenksverletzung zum Arzt zu gehen, steht er vor der Aufgabe, den Berichtsbogen zur Krankheitsgeschichte auszufüllen. Da er das nicht kann und sich in dieser für ihn bedrohlichen Situation nicht offenbaren möchte, tritt er trotz großer Schmerzen den Rückzug an und verzichtet auf die Behandlung. Einen temporalen Rückzug tritt er an, wenn er während der Arbeit Dinge notieren soll. Ralf Dreßler wendet im Rahmen dieser Methode auch einen partikularen Rückzug an, wenn er jemanden sieht, der einen Kugelschreiber zückt. Dies sieht er als Gefahr einer Schreibaufforderung an und geht Situationen dieser Art dadurch aus dem Weg. Im Gegensatz zu Ralf Dreßler wendet Daniel Eichner die Methode des Rückzugs nur in einer einzigen Situation an, nämlich als er sich dem Unterrichtsgeschehen entzieht und die Schule schwänzt.

Eine Strategie, die von beiden Erzählern angewendet wird, ist die Kompensation des Defizits des funktionalen Analphabetismus, indem sie sich in anderen Bereichen profilieren und so einen Ausgleich für ihr Defizit schaffen. Diese innere Distanzstrategie wird von beiden Erzählern höchst unterschiedlich angewendet.

Ralf Dreßler wendet die Strategie der Kompensation des Defizits in der Schulzeit an, indem er sich in anderen Fächern stärker engagiert, in denen das Lesen und Schreiben nicht so sehr im Vordergrund steht. So engagiert er sich besonders in Mathematik, da er gut mit Zahlen umgehen kann oder im Sport, da ihn dieser sehr begeistert. Dadurch kann er in diesen Fächern auch vereinzelt gute Noten bekommen, was einen Ausgleich für sein Defizit darstellt. Auch meldet er sich in der Grundschule oft freiwillig beim Hausmeister, um den Pausenhof sauber zu machen und erhofft sich dadurch Anerkennung von den Lehrern. Ralf Dreßler kompensiert auch sein Defizit, indem er Box- und Kraftsport betreibt und sich in diesen Sportarten beweist.

Daniel Eichner beginnt ab seinem sechzehnten Lebensjahr zu trampen und gelangt so in verschiedene Städte, ohne dass er lesen und schrei-

ben kann. In diesen Städten ist sein Orientierungspunkt der Bahnhof, von dem aus er in Kneipen geht und so immer erfährt, wo er etwas erleben kann. Diese innere Distanzstrategie gibt Daniel Eichner die Bestätigung, dass seine Schriftunkundigkeit nichts mit mangelnder Intelligenz zu tun hat, wodurch er Selbstvertrauen erlangt. Vielmehr führt diese innere Distanzstrategie zu dem Gedanken, dass er das Lesen und Schreiben gar nicht braucht, da er auch ohne diese Kulturtechniken jede Reise bewältigen könne. Dies ändert sich erst, als er merkt, dass er sich von seinen Weisen emanzipieren muss. Eine weitere von Daniel Eichner angewendete innere Distanzstrategie ist das Spielen an Automaten, wodurch er auch süchtig wird und Schulden macht.

Eine weitere von beiden Erzählern angewendete Strategie ist die Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz, mithilfe derer Daniel Eichner und Ralf Dreßler lernen, sich ohne Schriftsprache zurechtzufinden. Dies sind Überlebensstrategien, die durch erlangte Professionalität auch zum Täuschen benutzt werden können, wie bei Ralf Dreßler schon dargestellt.

Ralf Dreßler hat in dieser Strategie auch eine größere Methodenvielfalt, die er zum Täuschen anwendet, wobei dies die Methoden der erhöhten Aufmerksamkeit, die erhöhte Merkfähigkeit und die Orientierung an Zahlen umfasst. Besonders die Methoden der erhöhten Aufmerksamkeit im Verbund mit der erhöhten Merkfähigkeit sind für ihn von großer Bedeutung, da er als funktionaler Analphabet nicht in der Lage ist, sich Wissen durch die Lektüre von Büchern anzueignen, und er sich Kenntnisse daher auf andere Weise aneignen muss.

Eine Methode der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz, die von Ralf Dreßler und Daniel Eichner angewendet wird, ist die Orientierung an optischen Signalen, mit denen sie versuchen, ihr Leben zu bewältigen. Daniel Eichner wendet diese Methode insbesondere dann an, wenn er im Supermarkt einkaufen muss. Dort orientiert er sich an den ihm bekannten Verpackungen der einzelnen Waren und ist so in der Lage, gezielt einzukaufen. Ändern sich dann jedoch die Verpackungen, steht er vor dem Problem, dass er sich neu orientieren muss. Bei Wahlen orientiert er sich an den Kürzeln der Parteien und kann so seine

Wahl treffen, steht dann aber bei Personenwahlen vor dem Problem, dass er die Namen nicht entziffern kann. Auch kann er sich an Bildern oder Warnschildern orientieren. Ralf Dreßler wendet diese Methode an, um herauszufinden, ob ihm zugestellte Briefe wichtige Informationen beinhalten. So orientiert er sich an den Farben der einzelnen Briefe und weiß dadurch, ob diese für ihn wichtig sind und er sie öffnen muss. Auch orientiert er sich an den Symbolen der Briefe. Diese Methode wendet er auch an, wenn er sich in der Stadt zurechtfinden muss und einzelne Geschäfte sucht.

Ein interessanter Vergleich zwischen Daniel Eichner und Ralf Dreßler ist derjenige, wie sie ihre Anwendung der passiven Stigmamanagement-Techniken beurteilten: Bei Ralf Dreßler wird deutlich, dass er sich stark an den Wertvorstellungen der Gesellschaft orientiert und diese Techniken nicht als legitimen Schutz seiner Identität ansieht. Er bezeichnet die Anwendung dieser Techniken abschätzig als Lüge, hinter der er sich verbergen muss. Daniel Eichner tut dies in abgeschwächter Form und macht dazu grundsätzlich keine negativen Äußerungen. Vielmehr stellt er die Ehrlichkeit in seinem Handeln in den Vordergrund. Dies zeigt, dass auch Daniel Eichner sich an den Wertvorstellungen der Gesellschaft orientiert und die Techniken des Stigmamanagements nicht als legitimen Schutz seiner Identität ansieht.

6. Konsequenzen für die Soziale Arbeit

Die Alphabetisierungsarbeit ist eine Thematik, die bislang weitgehend unter einer expliziten Bildungsperspektive gesehen und im Kontext der Bildungsinstitutionen und -aufgaben diskutiert und erforscht wird (vgl. Gintzel 2008, S. 87). Die Perspektive der Bildungsvermittlung erschließt sich zunächst daraus, dass die Bildungsträger der Erwachsenenbildung die Orte sind, an denen funktionale Analphabeten die Möglichkeit erhalten, nachträglich die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu erlernen. Gleichsam sind dies auch die Orte, an denen funktionale Analphabeten in Kontakt zu anderen Betroffenen treten und sich so erstmals über ihre Problematik austauschen können. Diese Orte sind gemeinhin die Volkshochschulen, aber auch kirchliche Bildungsträger, gemeinnützig arbeitende Einrichtungen oder privat-gewerbliche Bildungsinstitutionen (vgl. Gintzel 2008, S. 71).

Allerdings lässt diese Perspektive außer Acht, dass funktionale Analphabeten unter einen enormen Problemdruck stehen und mehrheitlich sozial benachteiligt sind. „Charakteristisch ist, dass bei ihnen eine Konzentration gravierender Problemen in mehreren bzw. allen Dimensionen anzutreffen ist. Sie zeigen demnach sowohl in der ökonomischen Dimension (kein Vermögen, geringes Einkommen, ggf. niedriges Berufsprestige bzw. ohne Teilhabe am Arbeitsmarkt, Fremdabhängigkeit in Bezug auf Geld), in der wohlfahrtsstaatlichen Dimension (minimale soziale Absicherung, ggf. hohe Arbeitsplatzbelastung, hohes Krankheitsrisiko, geringe Wohnqualität sowohl hinsichtlich Wohngegend als auch Wohngröße bzw. -komfort) als auch in der sozialen Dimension (hohe Diskriminierungsgefahr, geringe Nutzung sozialer Infrastruktur, eingeschränkte Freizeitmöglichkeiten etc.) eine überdurchschnittliche Betroffenheit“ (Wagner 2008, S. 24).

Die nachteilige soziale Lebenslage funktionaler Analphabeten ist insbesondere durch die Angst vor Stigmatisierung und durch die Techniken des Stigmamanagements geprägt, was zu einem Defizit in den Bereichen der Persönlichkeitsbildung und des Selbstwertgefühls führt. Durch ihr Defizit ist die Handlungsfähigkeit sowie die Selbstständigkeit der Betroffenen enorm begrenzt und die Entwicklung von effektiven Lösungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Lebenskrisen – wozu im weiteren Sinn auch funktionaler Analphabetismus gezählt werden kann – erheblich eingeschränkt.

In diesem Zusammenhang wurde durch die Analyse des Projektes Pass alpha²⁸ deutlich, dass funktionaler Analphabetismus in der Regel mit einer stark eingeschränkten Grundbildung einhergeht und in dieser Gestalt gehäuft in den unteren sozialen Milieus auftritt. Dies wird auch durch einen Blick auf die Alphabetisierungsarbeit an den Volkshochschulen und den anderen Bildungsträgern bestätigt; der größte Anteil der Lerner stammt überwiegend aus benachteiligten Lebenslagen. Folglich finden sich funktionale Analphabeten immer schon in spezifischen Gruppen, die der Sozialen Arbeit zugänglich sind (vgl. Gintzel 2008, S. 87). „Die sozial-strukturellen Bedingungen verweisen somit auf deutliche Problemballungen in Bezug auf Grundbildung und Schriftsprachkompetenz, aber erst nach und nach wird erkannt, dass damit die Sozialen Dienste [...], die sich den betroffenen Menschen in besonderer Weise zuwenden, zentralen Anteil an der Aufdeckung eines spezifischen Bildungs- bzw. Alphabetisierungsbedarfes haben“ (ebd.).

Mit den Sozialen Diensten sind hier insbesondere Jugendämter, Betreuungsbehörden, Schuldnerberatungen, Sozialberatungen, Erziehungshilfen und Jugendhilfeeinrichtungen gemeint, denen eine Pflicht zukommen muss, einen Alphabetisierungsbedarf als spezifischen Hilfebedarf aufzudecken. Die Perspektive der Alphabetisierung muss also in den Fokus der Sozialen Dienste geraten, wenn ein massives Defizit in der Schriftsprachbeherrschung eine oder die grundsätzliche Ursache für die Entstehung von Krisen bzw. einen Faktor im Hilfeprozess darstellt (vgl. Gintzel 2008, S. 75).

Jedoch, und das ist die grundsätzliche Problematik, findet in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ein Diskurs über die Bedeutung von Schriftsprachkompetenz für die Lebensbewältigung bisher kaum statt. Alphabetisierungsarbeit wird im Hilfeprozess von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern häufig nicht fokussiert (vgl. Schneider 2008, S. 164). Dieser fehlende Fokus könnte jedoch mit einer Betrachtung der Praxis der Alphabetisierungsarbeit und den Wirkmechanismen der Kurse da-

²⁸ Das Forschungsprojekt „Pass alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen“ wurde vom apfe e.V. – Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden von Dezember 2004 bis November 2006 realisiert. Dieses Projekt konnte weit reichende Erkenntnisse zur Situation von funktionalen Analphabeten sowie zu den Bearbeitungsweisen der Institutionen, die Zugänge schaffen und schaffen könnten, sammeln (vgl. Gintzel / Schneider / Wagner 2008, S. 12).

hingehend in den Blick geraten, dass Schriftsprachkompetenz ein entscheidender Faktor in der Lebensbewältigung ist und daher einen wesentlichen Bestandteil im Hilfeprozess darstellen muss.

Betrachtet man die Alphabetisierungspraxis in den verschiedenen Bildungseinrichtungen, so wird ersichtlich, dass die Alphabetisierungsarbeit weit über die Vermittlung des Lesens und Schreibens hinausgeht. Vielmehr befindet sich die Alphabetisierungspädagogik im Schnittpunkt von Bildungs- und Sozialarbeit (vgl. Gerstenmaier / Mueller / Rothenburg 1984, S. 123).

Der Umgang mit Menschen, die nachträglich in einem Alphabetisierungskurs die erforderlichen Kulturtechniken erlernen, erfordert auch eine Beschäftigung mit ihren meist negativen Vorerfahrungen sowie das Eingehen auf aktuelle Schwierigkeiten, die aus den mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten resultieren (vgl. Fuchs-Brüninghoff / Kreft / Kropp 1986, S. 55). So umfasst die Alphabetisierungsarbeit in den Kursen neben dem Lernen der Schriftsprache Aspekte der Lernberatung und der Sozialberatung. Neben den belastenden psychischen Hemmungen, die im Kurs aufgearbeitet werden, werden die Lerner bei der Bewältigung von für sie schwierigen Situationen begleitet. Dies umfasst die Begleitung der Betroffenen zu Behörden oder Beratungsstellen, aber auch Hausbesuche zum Zweck intensiver Gespräche. Diese Aufgaben gehen über eine normale Kursleitertätigkeit hinaus, werden aber notwendig, wenn die Teilnehmer aufgrund ihrer Lebensumstände aktuelle Schwierigkeiten nicht mehr selbst bewältigen können (vgl. ebd., S. 66 ff).

Aufgrund dieser Leistungen und dem entlastenden Kontakt und Austausch mit der Eigengruppe, einem grundlegenden Aspekt des aktiven Stigmamanagements, wird der Kurs für die funktionalen Analphabeten zu einem zentralen Bestandteil ihres Lebens. Neben der Stabilisierung der Identität und dem Aufbau von Selbstbewusstsein erlangen die Betroffenen durch das Beherrschen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe und bessere berufliche Perspektiven. „Denn Bildungsarmut – und bei Funktionalem Analphabetismus handelt es sich um absolute Bildungsarmut – hat sowohl Auswirkungen auf das betroffene Individuum als auch auf die gesamte Volkswirtschaft. So wirkt sich für

den Einzelnen ein geringer Bildungsstand auf die derzeitige und zukünftige Einkommensposition und den sozialen Status aus. Da Analphabeten in allen modernen Gesellschaften die Fähigkeit zum Mindestanschluss fehlt, verringern sich ihre Chancen auf eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben. Sie erleiden den Ausschluss an sozialen, politischen oder kulturellen Zusammenhängen und sind nicht mehr in der Lage den Anforderungen der Unternehmen gerecht zu werden“ (Korfkamp 2008, S. 149).

Durch den Kurs und den dazugehörigen Lernprozess können die funktionalen Analphabeten den Exklusionsbedingungen entkommen und haben die Möglichkeit, lösungsorientiert – wenn auch mit weiteren Hilfestellungen –, gegen ihre verschiedenen Problemdimensionen anzugehen.

Eine Grundproblematik der Alphabetisierungsarbeit besteht darin, dass funktionale Analphabeten angesprochen werden müssen, um den Weg in den Kurs zu finden. Den meisten Betroffenen ist einerseits gar nicht bewusst, dass Möglichkeiten existieren, im Erwachsenenalter nachträglich das Lesen und Schreiben zu erlernen. Andererseits besteht ein großes Problem auch darin, dass die Betroffenen Angst vor Stigmatisierung haben, wodurch sie wegen der Furcht vor Benachteiligungen oder eines weiteren Statusverlustes die Techniken des Stigmamanagements anwenden und ihnen so der Weg in einen Kurs oftmals nicht aufgezeigt werden kann. Diese Konstellation, die sich aus der Anwendung der passiven Stigmamanagement-Techniken ergibt, zieht eine weitere Problematik nach sich, dass Betroffene – auch wenn sie in einem Hilfeprozess der Sozialen Arbeit involviert sein sollten – ihre stigmatisierte Schriftunkundigkeit nicht offenbaren und somit keine effektive Hilfe erhalten können. An dieser Stelle ergibt sich durch die sog. Teilnehmeransprache ein Anschlusspunkt an die Alphabetisierungspraxis, wenn ein spezifischer Alphabetisierungsbedarf entdeckt und der beteiligte Akteur der Sozialen Arbeit sich zum Handeln entschieden hat. Die Teilnehmeransprache ist ein wesentlicher Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit, da erst dadurch den Betroffenen der Weg in die Hilfe aufgezeigt und ermöglicht wird (vgl. Fuchs-Brüninghoff / Kreft / Kropp 1986, S. 56 f.).

Grundsätzlich muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass Soziale Arbeit zwar Bildungsarbeit²⁹ im engen Sinne³⁰ explizit nicht leisten kann; das ist auch nicht ihre vorrangige Aufgabe. Sie kann aber sehr wohl dazu beitragen, Menschen bei der Inklusion ins Bildungssystem zu unterstützen und ihnen dadurch bei der Bewältigung einer Krise, die sie aus eigenen Mitteln nicht bewältigen können, Hilfe anzubieten (vgl. Wagner 2008, S. 20). „Ein wichtiges sozialarbeiterisches Ziel ist der Erhalt weitgehender Selbstständigkeit in den Angelegenheiten des Alltags. Dazu gehört die selbstständige Kommunikation mit Behörden ebenso wie das Informieren zu einer Medikamenteneinnahme oder die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, also die grundlegende Fähigkeit sich schriftsprachlich zu verständigen. Zur Systemlogik gehört die Gestaltung der Lebenswelten, die Unterstützung bei der Entfaltung individueller Ressourcen und die Nutzung sozialer Kontexte. Auf der Ebene der Interaktion geht es um die Befähigung zu konstruktiven Kommunikations- und Verhaltensweisen. Damit wird auch klar, wie unzureichende Schriftsprachkompetenz als negativer Faktor die Ausbildung produktiven Lebensbewältigungsstrategien beeinflusst. Leitorientierungen moderner Sozialer Dienste sind Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung. Die Hauptfunktion der Überwindung individueller und sozialer Belastungen und Krisen wird sich daher nur erfüllen lassen, wenn funktionalen Analphabetismus in die individuellen Hilfe- und Förderpläne mit einfließt“ (vgl. Gintzel 2008, S. 75).

Der Anschlusspunkt an die Alphabetisierungspraxis durch die Ansprache Betroffener ist also logisch und notwendig, wenn diese spezielle Hilfebedürftigkeit erkannt und verstanden und so beispielsweise in einer Beratung thematisiert wird. Dies führt jedoch zu einer grundlegenden Schwierigkeit: Das Erkennen des Defizits funktionaler Analphabetismus bei einer Person.

Um den funktionalen Analphabetismus zu erkennen und den Betroffenen effektiv helfen zu können, benötigt man einerseits Kenntnisse über die Techniken des Stigmamanagements von Betroffenen und andererseits Kenntnisse über das Phänomen des funktionalen Analphabetis-

²⁹ Bildungsarbeit ist auch immer ein unerlässlicher Bestandteil der Sozialen Arbeit: „Bildung im sozialpädagogischen Sinne zielt auf die Unterstützung von Adressaten bei der eigenständigen Gestaltung der Lebenskompetenz, und zwar im Kontext der Ausweitung und Differenzierung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten“ (Treptow 2006, S. 50).

³⁰ Alphabetisierungsunterricht ist im Rahmen von Institutionen bzw. Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit erstens unter zeitökonomischen Gesichtspunkten und zweitens ohne eine professionelle Ausbildung in der Didaktik schwer zu erteilen. Aus diesem Grund ist eine Zusammenarbeit mit Bildungsträgern unerlässlich.

mus. In diesen Zusammenhang ist der Umgang mit der Person von entscheidender Bedeutung für das Gelingen der Hilfe.

Funktionale Analphabeten haben, elementar formuliert, die Erfahrung der Ablehnung und Missachtung sowohl im Elternhaus als auch in der Schule erfahren, die sich zu einer Spirale der Verflüchtigung ausweitete und den Lese- und Schreiblernprozess blockierte oder ganz verhinderte (vgl. Egloff 2008, S. 65). Sie entwickelten eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung und wurden schon früh als Delinquente typisiert. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass Schriftunkundigkeit von der Gesellschaft nicht toleriert wird und mit Dummheit, Faulheit oder geistiger Behinderung gleichgesetzt wird. Dadurch entwickelten sie ein negatives Selbstbild und fingen an, ihre Probleme vor der Umwelt zu verbergen. Gleichsam haben sie gelernt, ihr ganzes Leben auf das Bewältigen des Lebens ohne Schriftkundigkeit anzupassen. Die Problemlösungsstrategien sind extrem eingeengt, und die Furcht vor Entdeckung ist essentiell. Erst mit diesem Hintergrundwissen können Professionelle der beteiligten Institutionen abschätzen, was bei einer konkreten Begegnung das Besondere darstellt und was Zielvorstellungen professionellen Arbeitens sein können (vgl. Schneider / Wagner 2008, S. 58).

Insbesondere dürfen Vorurteile für Professionelle der Sozialen Arbeit beim Umgang mit funktionalen Analphabeten keine Rolle spielen, da sich dadurch das Beziehungsangebot zum Klienten entscheidend einfärbt. Es macht einen Unterschied, ob der funktionale Analphabetismus als Ergebnis von Faulheit interpretiert wird, als Krankheit oder geistiger Defekt aufgefasst oder als vielschichtiges psychosoziales Phänomen angesehen wird, in das gesellschaftlicher Wandel, individuelle Biographie und persönliche Bewältigungsformen mit einfließen (vgl. Jensen 2008, S. 115). Die Kenntnis über das Phänomen funktionaler Analphabetismus und die Fähigkeit, dieses in seinen Folgen für das Leben Betroffener einzuschätzen, beinhaltet, dass Akteure der Sozialen Arbeit eine wichtige Wahrnehmungsdifferenzierung vollziehen müssen. Bezogen auf das Stigmanagement der Betroffenen entscheidet dies darüber, ob der Klient als renitent und unwillig zur Mitarbeit eingestuft wird

oder die Zeichen des Verhaltens angemessen als Ausdruck von Not, Angst und Scham entziffert werden (vgl. ebd., S. 116).

Diese Wahrnehmungsdifferenzierung ist die Voraussetzung dafür, dass Stigmamanagement als solches gedeutet und das Phänomen funktionaler Analphabetismus mit einer Person in Verbindung gebracht werden kann. Dies setzt voraus, dass Professionelle die Strategien und Methoden dieser Techniken kennen und die Betroffenen angemessen auf ihre Problemlage ansprechen.

Dies leitet zu der Frage über, an welchen Anzeichen eine unzureichende Schriftsprachkompetenz festgemacht werden kann. Beispiele für Verhaltensweisen, die auf Schwierigkeiten im Umgang mit Schrift verweisen können, sind etwa:

Unsichere Situationen vermeiden³¹:

- Informationsveranstaltungen werden nicht besucht
- Beförderungen werden ausgeschlagen
- Einfache oder auch lukrativ erscheinende Aufgaben werden nicht übernommen
- Schriftlich zu erbringende Unterlagen und Nachweise fehlen
- Rückzug aus schriftsprachlichen Anforderungssituationen
- Aggressives Verhalten in Situationen, in denen eine schriftsprachliche Anforderung gestellt wird
- Keine Beteiligung an gesellschaftlichen Aktivitäten, wie z.B. Gesellschaftsspiele, in denen mit Schrift umgegangen wird

Schreibanforderungen an Vertraute und Fremde delegieren:

- „Machen Sie das doch gleich mal“
- „Sie können das besser“
- „Das Formular nehme ich mit, ich mach das zu Hause“
- „Den Arbeitsnachweis schreibe ich zu Hause“

³¹ Diese Aufzählung wurde aus der Handreichung für Fachkräfte aus Bildung, Betreuung, Beratung des Projektes PASS alpha übernommen und durch Erkenntnisse der hier vorgenommenen Analyse erweitert. Sie stellt allgemeine Beispiele für das Anwenden des Stigmamanagements dar. Die Zusammenlegung der beiden Delegationsformen wurde beibehalten, um sie für die Praxis besser darzustellen (vgl. PASS alpha 2007, S. 37 f.).

Über Schwierigkeiten hinwegtäuschen:

- Sie zeigen den Behördenbrief und fragen: „Wo muss ich da hin?“ oder „Was mache ich damit?“
 - „Ich habe meine Brille vergessen“ oder „Ich habe meine Hand verletzt“
 - „Meine Bewerbung ist doch noch aktuell“
 - „Die Schrift ist zu klein. Ich kann das nicht lesen“
- (vgl. PASS alpha 2007, S. 37).

Über das Stigmamanagement hinaus können in der Interaktion mit den Betroffenen Schriftsprachprobleme natürlich auch durch fehlerhafte Anwendung erkannt werden. Anzeichen für Probleme mit Schriftsprache können bspw. vorliegen, wenn schriftliche Aufgabenstellungen nicht verstanden werden oder der Inhalt eines Textes nicht wiedergegeben werden kann (vgl. ebd., S. 37).

Natürlich sind die Techniken des Stigmamanagements vielfältig und können variabel eingesetzt werden, so dass hier nicht alle Formen aufgezeigt werden können. Auch stellen sich Situationen, die Hinweise auf Schriftsprachprobleme geben können, in den verschiedenen Einrichtungen und Feldern der Sozialen Arbeit unterschiedlich dar. Wichtig ist in diesen Zusammenhang grundsätzlich, dass die Akteure der Sozialen Arbeit über die verschiedenen Techniken des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten Bescheid wissen und diese dann deuten können.

Ist ein Indiz für Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben entdeckt und gedeutet worden, so muss der Klient auf diese Thematik angesprochen werden. Das bedeutet, eine Person auf ein für sie belastendes und tabuisiertes Thema ansprechen zu müssen, was leicht zu einem Rückzug führen kann; daher bedarf es geeigneter Anspracheformen.

Als Grundlage für eine Ansprache eines funktionalen Analphabeten können die Merkmale der Erstspracheberatung der Alphabetisierungsberatung benutzt werden. Ziel dieser Erstspracheberatung ist

es, den Betroffenen zu motivieren, ein Bildungsangebot anzunehmen (vgl. Jensen 2008, S. 119).

Vorraussetzung für die Konfrontation mit der Problematik ist immer ein anonymer Rahmen. Das bedeutet, dass keine weiteren Zuhörer anwesend sind und die Person sich darauf verlassen kann, dass die Informationen nicht der Öffentlichkeit preisgegeben werden. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Konfliktsituationen vermieden werden. Wird ein Konflikt mit dem Klienten ausgetragen, hat es keinen Sinn, ihn auf die Problematik anzusprechen, da er dann wahrscheinlich mit Ablehnung reagieren wird. Grundsätzlich ist es wichtig, sich darauf einzustellen, dass eine solche Situation viel Zeit in Anspruch nehmen kann, da die Betroffenen – wenn sie sich entschieden haben, darüber zu sprechen – oftmals ihre gesamte Leidensgeschichte erzählen. Für das Erzählen sollten dem Betroffenen Zeit und Wertschätzung entgegengebracht werden (vgl. PASS alpha 2007, S. 39).

Damit die Ansprache gelingt, benötigen die Betroffenen das Gefühl, akzeptiert und verstanden zu werden. Sie müssen sich auf das Gegenüber verlassen können, denn die sichere Beziehung zum Betroffenen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass das Gespräch gelingt. Entscheidend ist eine innerlich wertschätzende Haltung und die Aufmerksamkeit für den Klienten sowie die Versicherung, dass dessen Probleme wichtig sind und es darum geht, miteinander eine Lösung zu finden. Dies ist entscheidend für funktionale Analphabeten, da sie – bedingt durch ihre Biographie – bisher wenig Wertschätzung erfahren haben und vielmehr die Erfahrung machten, dass ihre Probleme als nicht wichtig erachtet wurden. Gleichsam haben sie ihr Defizit in der Annahme verborgen, dass sie deswegen stigmatisiert werden und kein Verständnis erhalten (vgl. ebd., S. 40).

Grundsätzlich bietet nur eine klare Benennung des Problems eine Chance der Klärung. Dabei ist es wichtig, dass keine Vorwürfe und Schuldzuweisungen gemacht werden, denn das wäre eine Wiederholung einer solchen Situation, vor der die Betroffenen eine tief sitzende Angst haben. Um das Problem anzusprechen, ist es entscheidend, dies in einer konkreten Situation zu tun. Dabei empfiehlt es sich, eine Wahr-

nehmungsperspektive einzunehmen, indem die Vermutung über die Schriftunkundigkeit mit der Beobachtung der konkreten Situation geäußert wird. Dadurch wird das vermutete Problem benannt, ohne zu beurteilen oder gar zu beschämen (vgl. Jensen, 2008, S. 120 f.).

Das Ansprechen des Problems stellt eine Konfrontation dar. Dem Betroffenen muss verständnisvoll die Möglichkeit gegeben werden, auf die Konfrontation zu reagieren, und gleichzeitig muss vermittelt werden, dass seine Reaktion in Ordnung ist. Das Gespräch über die Thematik darf nicht erzwungen werden, aber es muss signalisiert werden, dass man jederzeit für dieses Thema offen ist. Dadurch hat der Klient die Gewissheit, dass er gegebenenfalls später auf das Angebot zurückkommen kann. Weiterhin ist es wichtig, freundlich, aber bestimmt darauf hinzuweisen, welche Bedeutung dieses Thema für die Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Kontexten hat (vgl. PASS alpha 2007, S. 41).

Gelingt es, offen und annehmend über das Lese- und Schreibproblem zu sprechen, muss als nächster Schritt über die Lernmotivation gesprochen werden. Dies kann die Erwerbssituation umfassen, die Unterstützung der Kinder beim Schulbesuch, die eigene Unabhängigkeit oder das Verlieren der Angst. Die Lernmotivation muss mit dem Betroffenen gemeinsam erörtert werden, damit sich ein Ziel für den Gang in den Kurs entwickelt (vgl. Jensen 2008, S. 120).

Sollte die betroffene Person Interesse daran haben, Lerner zu werden, bedarf es an dieser Stelle eines Verweisungswissens. Hierbei ist der Vernetzungsaspekt der Alphabetisierungsarbeit von zentraler Bedeutung: Die Fachkraft braucht kompetentes Verweisungswissen, um den angehenden Lerner in ein Bildungsangebot für funktionale Analphabeten vermitteln zu können (vgl. ebd.). Demnach muss bekannt sein, welche die nächste Bildungseinrichtung ist, die einen Alphabetisierungskurs anbietet. Ist dies nicht bekannt, empfiehlt es sich, auf das Alfa-Telefon Münster³² zurückzugreifen oder im Internet auf dem Portal

³² Das Alfa-Telefon Münster bietet anonyme Beratung zum Thema funktionaler Analphabetismus an und gibt Hinweise, wo lokale Bildungsträger, die einen Alphabetisierungskurs anbieten, zu finden sind. Die Telefonnummer lautet: 0251/533344.

Zweite Chance Online³³, dem Kursverzeichnis des DVV³⁴, nach einem passenden Kursangebot zu suchen.

Abschließend muss betont werden, dass nur bei Vorhandensein professioneller Wahrnehmungs- und Deutungsmuster die Kategorie funktionaler Analphabetismus ausreichend im fachlichen Handeln berücksichtigt werden kann. Hierzu bedarf es institutionenspezifischer Fortbildungen, um die Umsetzung in erfolgreiche Beratungen und Qualifizierungen zu gewährleisten (vgl. Gintzel 2008, S. 97). Dafür ist es aber notwendig, dass die Bedeutung der Schriftsprachkompetenz für die Lebensbewältigung von Menschen als Perspektive in die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit aufgenommen wird. Das Projekt PASS alpha hat unter dem Aspekt der Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit Bildungsarbeit und die Infrastruktur der Sozialen Arbeit durch Netzwerkbeziehungen in mehreren Standorten in Sachsen zusammengeführt und in den beteiligten Institutionen der Sozialen Arbeit den Blick dafür geschärft, dass das Thema Alphabetisierung einen wichtigen Faktor im Hilfeprozess darstellen muss (vgl. Gintzel / Schneider / Wagner 2008, S. 12). Ausgehend von dieser Projektarbeit kann auf den Erfahrungen aufgebaut werden und ein wünschenswerter Transfer dieser Perspektive auf weitere Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Bundesgebiet erfolgen. Das ist notwendig, wenn man funktionale Analphabeten nicht vollständig aus der Gesellschaft ausschließen und ihnen fachgerechte Hilfe anbieten will. Denn nur mit dem Anschluss an die Soziale Arbeit kann eine weit reichende und erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit erfolgen.

³³ <http://www.zweite-chance-online.de>

³⁴ Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

7. Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurden verschiedene Strategien und Methoden des Stigmamanagements funktionaler Analphabeten dargestellt und aufgezeigt, dass diese Techniken vielfältig und zugleich sehr variabel einsetzbar sind. Stigmamanagement bedeutet für die betroffenen Personen nicht nur, ihr Stigma der Schriftunkundigkeit zu verbergen, sondern es stellt allgemein einen Versuch dar, die beschädigte Identität zu stabilisieren. Dazu gehört auch, dass die Betroffenen gelernt haben, ihr Leben daraufhin auszurichten, dass sie sich trotz Schriftunkundigkeit in einer durch Schriftsprache geprägten Gesellschaft orientieren können. Die hier dargestellten Biographien und Bewältigungsmuster haben aufgezeigt, dass der funktionale Analphabetismus nicht mit Dummheit oder anderen negativen Attributen gleichzusetzen ist. Vielmehr haben die interviewten Personen intelligente Strategien entwickelt, um ihr Leben bewältigen und ihre Identität vor Stigmatisierung schützen zu können. Ein defizitärer Blick auf die Personengruppe der funktionalen Analphabeten ist aus diesem Grund unangebracht. Das zeigt sich insbesondere in der hier vorgenommenen Unterscheidung zwischen passivem und aktivem Stigmamanagement. Während das passive Stigmamanagement nur bedingt dazu befähigt, die Identität der Betroffenen zu stabilisieren, besteht durch das aktive Stigmamanagement die Möglichkeit, das eigene Selbstbild zu verbessern und das vormals angenommene Stigma abzulegen. Diese Form des Stigmamanagements generiert eine Handlungsfähigkeit, die weit über den Aspekt des Lesen- und Schreibenlernens hinausgeht. Zugleich zeigt dies auf, dass die Einschränkung der Handlungs- und Lösungskompetenzen in sozialen Situationen nicht nur auf den Problemen in der Anwendung der Schriftsprache beruht, sondern auch durch den gesellschaftlichen Stigmatisierungsprozess bedingt wird.

Dennoch werden die Lebenswirklichkeit und der Umgang mit dem Stigma von funktionalen Analphabeten im großen Umfang durch das passive Stigmamanagement bestimmt.

Den Betroffenen ist häufig nicht bewusst, dass es weitere Menschen gibt, die unter ähnlichen Problemen leiden, und dass Möglichkeiten existieren, die Schriftsprache auch im Erwachsenenalter zu erlernen. Die hier analysierten Biographien haben das deutlich gemacht. Funktionale Analphabeten sind darauf angewiesen, dass ihnen der Weg in einen Alphabetisierungskurs aufgezeigt wird, damit sie nachträglich die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens erlernen und mit der Eigengruppe in Kontakt treten können. Beispielhaft wurde das an der Biographie von Ralf Dreßler verdeutlicht, der durch einen Sozialarbeiter im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in solch einen Kurs vermittelt wurde. Allerdings wurde diese Hilfe nur möglich, da sich Ralf Dreßler in dieser Situation freiwillig offenbarte. Das Verbergen der Schriftunkundigkeit ist allerdings vielmehr die Regel.

An dieser Stelle wird der Anschlusspunkt zur Sozialen Arbeit evident: Da sich ein großer Teil der funktionalen Analphabeten in prekären Lebenslagen befindet und in vielen Fällen im Kontakt zu Einrichtungen der Sozialen Arbeit steht, besteht ein direkter Zugang zu dieser von Schriftunkundigkeit betroffenen Personengruppe.

Durch das Wissen über die in dieser Arbeit vorgestellten Stigmamanagement-Techniken haben Akteure der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, funktionalen Analphabeten den Weg in einen Alphabetisierungskurs aufzuzeigen. Es wurden Beispiele für typische Verhaltensweisen, die auf Schriftunkundigkeit hinweisen können, aufgezeigt.

Da funktionaler Analphabetismus ein Verursachungsfaktor für verschiedene Problemdimensionen ist, besteht für die Soziale Arbeit ein direkter Nutzen durch die Fokussierung auf die Alphabetisierungsperspektive. Vielfältige Problematiken können für einen Klienten ihre Ursache in einer unzureichenden Schriftsprachkompetenz und der dadurch bedingten Stigmatisierungsangst haben. Wird in diesem Zusammenhang funktionaler Analphabetismus nicht erkannt, führt dies dazu, dass die eigentliche Ursache für eine Lebenskrise bzw. einen Hilfebedarf falsch gedeutet wird und so keine effektive Hilfe erfolgen kann. Mit anderen Worten: Die Hilfe würde ins Leere laufen, keinen nachhaltigen Nutzen haben und schlichtweg einen falschen Ansatz verfolgen. Aus

diesem Grund ist es unerlässlich, ein wahrgenommenes Schriftsprachproblem angemessen anzusprechen und die betroffene Person in ein entsprechendes Bildungsangebot zu vermitteln.

Die Hilfe, die ein funktionaler Analphabet durch einen Alphabetisierungskurs erfährt, beinhaltet eine doppelte Perspektive: Durch die Unterschreitung des gesellschaftlichen Mindeststandards an Schriftsprachkompetenz sind die Betroffenen nicht in der Lage, den alltäglichen Anforderungen gerecht zu werden. Durch das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens erhalten sie nun die Möglichkeit, den durch Schriftsprache geprägten Alltag zu bewältigen und erreichen zugleich eine verbesserte gesellschaftliche und berufliche Teilhabe. Zum anderen erhalten die funktionalen Analphabeten durch den Besuch eines Alphabetisierungskurses die Möglichkeit zum aktiven Stigmanagement, indem sie in Kontakt zu anderen funktionalen Analphabeten treten und dadurch eine Stabilisierung ihrer Identität erfahren können.

Eine erfolgreiche Hilfe für funktionale Analphabeten kann somit nur durch eine Vermittlung in einen Alphabetisierungskurs erfolgen.

Das bedeutet auch, dass eine Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit – trotz gegenseitiger Vorurteile beider Disziplinen – bestehen muss, indem beide zusammenarbeiten. Diese Verbindung ist nicht nur sinnvoll, sondern sogar notwendig, denn die Soziale Arbeit kann keine Bildungsarbeit in großem Umfang leisten. Zugleich muss aber die Möglichkeit bestehen, dass die Erwachsenenbildung durch die Soziale Arbeit unterstützt wird, da in der Alphabetisierungsarbeit vielfältige Aufgaben übernommen werden müssen, die dem Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit zuzurechnen sind. Das betrifft beispielsweise die Sozialberatung, die Begleitung der Betroffenen bei schwierigen Aufgaben und Hausbesuche. Ziel muss es daher sein, dass Akteure der Sozialen Arbeit im direkten Kontakt zu den jeweiligen Bildungsinstitutionen stehen und Aufgaben dieser Art übernehmen. Zudem müssen diese Aufgaben von denjenigen Akteuren der Sozialen Arbeit übernommen werden, die das schriftsprachliche Defizit entdeckt und in das Bildungsangebot vermittelt haben. Da funktionale Analphabeten

sehr misstrauisch gegenüber fremden Personen sind und einer stabilen Adressierung bedürfen, ist nur so ein vertrauensvoller und sicherer Umgang zwischen Akteur und Klient möglich. Dies bedeutet natürlich einen erheblichen Mehraufwand, lässt sich jedoch unter dem Aspekt einer professionellen Sozialen Arbeit nicht vermeiden.

Für die vorliegende Arbeit war die Methode des narrativen Interviews von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der Lebenswirklichkeit von funktionalen Analphabeten. Auch durch eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist es letztendlich schwer vorstellbar, wie man das eigene Leben ohne Schriftsprache in einer von Schriftsprache geprägten Gesellschaft bewältigen kann. Außerdem ermöglichte es die Erhebungsmethode, die Techniken des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten zu analysieren und diese in ihrer komplexen Systematik darstellen zu können.

Die vorgestellten Forschungsergebnisse können als Grundlage für weitergehende Untersuchungen des Stigmamanagements von funktionalen Analphabeten betrachtet werden. Insbesondere der Aspekt des aktiven Stigmamanagements stellt ein solches Untersuchungsfeld dar, welches einer weiteren systematischen Untersuchung bedarf. Hier müssen Möglichkeiten erarbeitet werden, wie Betroffene bei der Umsetzung dieser Form des Stigmamanagements weiter unterstützt werden können. Eine Möglichkeit, funktionalen Analphabeten bei der Stabilisierung ihrer Identität zu helfen, besteht in der Förderung von Selbsthilfegruppen im Bundesgebiet. Ziel muss es daher sein, die Umsetzung dieser Perspektive zu prüfen.

Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula / Stanat, Petra / Schneider, Wolfgang / Schiefele, Ulrich: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 69-137

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2008

Baacke, Dieter: Ausschnitt und Ganzes. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogisches Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag 1993, S. 87-125

Baumert, Jürgen / Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 323-407

Deppermann, Arnulf / Lucius-Hoene, Gabriele: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2., unveränderte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004

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

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

Döbert, Marion / Nickel, Sven: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, Marion / Hubertus, Peter (Hrsg.): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster und Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2000, S. 52

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

Egloff, Birte: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten.“ Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1997

Egloff, Birte: „Blind, taub und sprachlos: der Analphabet“. Zur Konstruktion eines Phänomens. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Jugendgewalt. Analphabetismus. Sektengefahr. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt 2000, S. 131-153

Egloff, Birte: 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 u. a.: Waxmann Verlag 2007, S. 70-80

Egloff, Birte: Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld Alphabetisierung / Grundbildung. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 63-69

Engelsing, Rolf: Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag 1973

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth / Kreft, Wolfgang / Kropp, Ulrike: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband 1986

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth / Lindemann, Monika: Lernprobleme – Lernberatung. In: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth / Pfirrmann, Monika (Hrsg.): Lernprobleme – Lernberatung. Bonn / Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschul-Verband 1988, S. 24-40

Fuchs-Heinritz, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005

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

Giese, Heinz W.: Warum wird der Analphabetismus heute zu einem Problem? In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude Verlag 1987, S. 260-266

Gerstenmaier, Sigrid / Mueller, Horst-Manfred / Rothenburg, Jutta: Alphabetisierungsarbeit mit deutschsprachigen Erwachsenen beim Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB). In: Schiersmann, Christiane / Thiel, Heinz-Ulrich / Völker, Monika (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1984, S. 122-139

Gintzel, Ullrich: Beteiligte Institutionen und ihre Funktion bei der Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 69-78

Gintzel, Ullrich: Bedeutung der Schriftsprachkompetenz von Leistungsberechtigten für die Arbeit von Sozialen Diensten und Fachdiensten der Grundsicherung. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 87-97

Gintzel, Ullrich / Schneider, Johanna / Wagner, Harald: Einleitung. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 11-14

Glinka, Hans-Jürgen: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim und München: Juventa Verlag 1998

Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1967

Grausgruber, Alfred: Stigma und Diskriminierung psychisch Kranker. In: Gaebel, Wolfgang / Möller, Hans-Jürgen / Rössler, Wulf (Hrsg.): Stigma – Diskriminierung – Bewältigung. Der Umgang mit sozialer Ausgrenzung psychisch Kranker. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2005, S. 18-39

Hohmeier, Jürgen: Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: Brusten, Manfred / Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag 1975, S. 5-24

Horn, Wolfgang / Paukens, Hans: Analphabetismus und Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Deutscher Volksschul-Verband 1986

Hubertus, Peter: Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko / Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Langwil am Bodensee: Libelle Verlag 1995, S. 250-262

Hubertus, Peter: Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis in Deutschland. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo / Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart u. a.: Ernst Klett Verlag 1998, S. 82-92

Hubertus, Peter: Funktionaler Analphabetismus – individuelles Problem, gesellschaftliche Herausforderung, Gegenstrategien. In: AG Salzburger Erwachsenenbildung (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus als individuelles Problem und gesellschaftliche Herausforderung. Dokumentation eine Tagung. Salzburg 2002, S. 5-12. [URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Ag_Salzburger_Erwachsenenbildung.pdf (Stand: 23.03.2010)]

Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth: Volkshochschulstatistik 2008. 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2009

Jensen, Peter: 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.: Waxmann Verlag 2008, S. 113-124

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

Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegener, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Helmut Buske Verlag 1976, S. 159-274

Kamper, Gertrud: Analphabeten oder Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 626-636

Kerpel, Marianne: Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. Hagen: Amt für Weiterbildung und Medien der Stadt Hagen 2000

Korfkamp, Jens: Grundbildung als soziale Frage. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 145-151

Küsters, Ivonne: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 6., unveränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 1982

Kretschmann, Rudolf / Lindner-Achenbach, Susanne / Puffahrt, Andreas / Achenbach, Jörg: Analphabetismus bei Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart u. a.: Kohlhammer Verlag 1990

Kretschmann, Rudolf: Störungen beim Schriftspracherwerb – Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. 2002. [URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Kretschmann_Storungen_systemisch.pdf (Stand: 05.12.2009)]

Lehmann, Rainer: Qualifikationsdefizite in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Einige Befunde des International Adult Literacy Survey. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo / Schubert, Christoph (Hrsg.): Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung. Stuttgart u. a.: Ernst Klett Verlag 1999, S. 66-72

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

Loch, Ulrike / Schulze, Heidrun: Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 559-574

Matzke, Peter: Funktionaler Analphabetismus in den USA. Zur Bildungsbenachteiligung in Industriegesellschaften. München: Minerva-Publikation 1982

Nickel, Sven: Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, Anke / Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2007, S. 31-41

Oswald, Marie-Luise / Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1982

Petersen, Bendt: Special literacy activities in the Danish armed forces. In: Prospects. Vol. 17. No. 2., S. 251-258 [URL: <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jh1888e/3.6.html#Jh1888e.3.6> (Stand: 13.11.2009)]

PASS alpha: Menschen, die nicht richtig Lesen und Schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Betreuung, Beratung. Dresden: Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden 2007

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

Petermann, Franz: Erlernte Hilflosigkeit: Neue Konzepte und Anwendungen. In: Seligman, Martin: Erlernte Hilflosigkeit. 4., erweiterte Auflage. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union 1992

Rosenthal, Gabriele: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Juventa Verlag 2008

Sanders, Barry: Der Verlust der Sprachkultur. Die Pistole ist das Schreibgerät der Analphabeten. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag 1995

Sandhaas, Bernd (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen – Organisationen – Verbände. Deutsche UNESCO-Kommission. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1990

Schneider, Johanna: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 163-177

Schneider, Johanna / Wagner, Harald: Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna / Gintzel, Ullrich / Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.: Waxmann Verlag 2008, S. 47-62

Schütze, Fritz: Biographieforschung und narrative Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heft 3 / 1983, S. 283-293

Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin / Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1984, S. 78-117

Schütze, Fritz: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil I. Hagen: Fernuniversität Hagen 1987

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 2009. Für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2009. [URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/Al/IC/Publikationen/Jahrbuch/StatistischesJahrbuch,property=file.pdf> (Stand: 23.01.2010)]

Steiner, Gerhard: Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag. 3., korrigierte Auflage. Bern u. a.: Verlag Hans Huber 2001

Treptow, Rainer: Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In: Böllert, Karin / Hansbauer, Peter / Hasenjürgen, Brigitte / Langenohl, Sabrina (Hrsg.): Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren. Sechster Bundeskongress Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 49 – 55

UNESCO: Education for All. Literacy for life. Global Monitoring Report. Paris 2006. [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf> (Stand: 19.01.2010)]

Wagner, Harald: 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.: Waxmann Verlag 2008, S. 15-21

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

Winkel, Rolf: Arbeitslosigkeit, Entlassung und Stigma. Köln: Verein zur Förderung des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen 1979

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit ohne fremde Hilfe angefertigt und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Münster, den 23.04.2010

Lars Malügge