

Marianne Kerpal

Analphabetismus als

heilpädagogisches Arbeitsfeld

an Volkshochschulen



Hinweis: Diese Arbeit kann auch gegen Rechnung über DM 13,-- in gebundener Form bezogen werden.

Bezug:

*Volkshochschule Hagen
Schwanenstr. 6 - 10 • 58089 Hagen
Tel.: 02331/207-36 22
Fax: 02331/207-24 43
eMail: service@vhs-hagen.de
Internet: www.vhs-hagen.de*

Amt für Weiterbildung und Medien der Stadt Hagen: Hagen, Mai 2000
[ursprüngliche Diplomarbeit 1999], ISBN 3-935256-00-0



Dieses Werk wurde downgeloadet von: www.alphabetisierung.de
Eine Serviceeinrichtung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V.

INHALTSANGABE

Vorwort.....	3
Einleitung	6
1. Analphabetismus	6
1.1. Analphabetismus als historisch wandelbare Größe.....	6
1.2. Analphabetismus in Deutschland	7
1.3. Definition von funktionalem Analphabetismus	8
2. Ursachen von Analphabetismus	9
2.1. Lebensraum Familie	9
2.1.1. Familiensituation.....	9
2.1.2. Leseklima in der Familie	10
2.1.3. Bedeutung von Beziehungen.....	10
2.2. Lebensraum Schule.....	10
2.2.1. Fehlende Passung.....	10
2.2.2. Prozeß der Zuschreibung	11
2.2.3. Einfluß des Selbstbildes auf das weitere Lernverhalten.....	12
2.2.4. Fehlende Deckung der Lebensräume Schule und Familie	12
2.3. Organische Störungen / Legasthenie	13
3. Analphabetismus und Stigma.....	14
3.1 Begründungszusammenhang	14
3.2. Definition von Stigma.....	14
3.3. Stigma-Management.....	16
3.3.1. „Täuschen“ als Teil des Informations-Managements.....	16
3.3.2. „Visibilität“ und Techniken des Verschleierns.....	17
3.4. Der moralische Werdegang	17
3.4.1. Bedeutung des moralischen Werdegangs	19
3.5. Zusammenfassung	20
4. Bezug zur heilpädagogischen Theoriebildung	21
4.1. Selbstverständnis von „Heilpädagogik“	21
4.2. Definition von Behinderung anhand des Paradigmenmodells nach Bleidick.....	22
5. Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld	23
5.1. Heilpädagogische Tätigkeit und heilpädagogische Arbeitsfelder	23
5.2. Schnittmengen heilpädagogischer Tätigkeit und Alphabetisierung als Bestandteil des Gesamtkomplexes Analphabetismus	24
5.2.1. Eingrenzung der Untersuchungsebene	24
5.2.2. Exemplarische Beispiele	25

5.3. Zusammenfassung	27
6. Auswertung der Umfrage bei den Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen	27
6.1. Fragebogen an die Einrichtung	28
6.1.1 Übersicht über das Kursangebot	28
6.1.2. Kursstrukturen	30
6.1.2.1. Differenzierung des Angebotes	30
6.1.2.2. Richtwerte für Gruppengrößen.....	31
6.1.2.3. Gesamtstundenzahl und Häufigkeit des Angebotes pro Woche.....	33
6.1.3. Berufsgruppen.....	34
6.1.4. Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit.....	35
6.2. Fragebogen an den Kursleiter/die Kursleiterin	37
6.2.1. Kurs- und Teilnehmer/-innenstruktur	37
6.2.1.1. Anzahl, Art und Größe der unterrichteten Kurse.....	37
6.2.1.2. Altersstruktur und berufliche Situation	39
6.2.1.3. Zeitdauer der Teilnahme an den Kursen.....	43
6.2.1.4. Gründe für Kursabbrüche	46
6.2.3. Optionen für die allgemeine und berufliche Weiterbildung von Kursteilnehmer/-innen	47
6.2.4. Eigenbeurteilung der Aufgabenschwerpunkte in der Alphabetisierungsarbeit durch die Kursleiter/-innen.....	50
6.2.5. Themenbereich Fortbildung	51
6.2.6. Berufsgruppen, die im Bereich Alphabetisierung unterrichten	54
6.2.7. Berufliche Situation der Kursleiter/-innen	55
6.3. Ergänzende Überlegungen.....	55
7. Schlußbemerkungen	56
Literaturliste	58

ANHANG

Übersicht über die Antworten zum “Fragebogen an die Einrichtung”	61
Übersicht über die Antworten zum “Fragebogen an den Kursleiter/die Kursleiterin”	65
Fragebogen an die Einrichtung	75
Fragebogen an den Kursleiter/die Kursleiterin	80

Vorwort

„Sich wundern ist der Anfang aller Wissenschaft.“ An dieses geflügelte Wort fühlte ich mich erinnert, als ich aus Anlaß der Diplomarbeit, die dieser Veröffentlichung zugrunde liegt, darüber nachdachte, wann eigentlich mein Interesse für das Phänomen Analphabetismus in unserer Gesellschaft begann. Es fing an mit einigen eher zufälligen Beobachtungen, über die ich mich wunderte.

Vorab einige Informationen zum besseren Verständnis: Vor etwas mehr als zwei Jahren übernahm ich eine Halbtagsstelle als Verwaltungskraft in einer Weiterbildungs-Beratungsstelle (IQW= Information, Qualifizierung, Weiterbildung), die der Volkshochschule Hagen angegliedert ist und die gleichzeitig als Stadtteilbüro das Landesprojekt „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ in Hagen-Vorhalle betreut. Die Räume der Bildungsberatung liegen im ersten Stock des alten Amtshauses in Vorhalle, einem übersichtlichen Gebäude mit 12 Amtsstuben auf zwei Etagen. Im Haus befinden sich außer der Bildungsberatung noch Außenstellen einiger Hagener Ämter sowie der Polizei. Nicht alle dieser Außenstellen haben tägliche Sprechstunden. Einige sind nur an bestimmten Tagen mit festem wöchentlichen oder monatlichen Rhythmus geöffnet. Zur Orientierung hängt sowohl an einer der Außentüren als auch im Flur des Erdgeschosses ein Übersichtsplan, wo im Haus die einzelnen Einrichtungen zu finden sind und wann sie geöffnet haben. Dazu gibt es an jeder Tür Schilder mit Zimmernummer, Amtsangabe, Namen und Öffnungszeiten. Es sollte also eigentlich kein Problem sein, sich als Bürger-/in in diesem überschaubaren Haus zurechtzufinden.

Umso überraschter war ich (als Neuling in einer Behörde), wie häufig sich Leute in mein Arbeitszimmer „verirrten“. Die relativ große Anzahl derer, die bei mir ihre Personalausweise oder Pässe verlängern lassen wollten, ließ sich mit hoher Wahrscheinlichkeit dadurch erklären, daß die Bildungsberatung bei ihrer Einrichtung vor vier Jahren in die ehemaligen Räume des Ordnungsamtes eingezogen war. Die Leute kamen ohne lange Vororientierung zur gewohnten alten Stelle und wurden erst dann auf das neu eingerichtete Bürgeramt im Erdgeschoß aufmerksam, das die Aufgaben des Ordnungsamtes übernommen hatte. Unverständlicher war da schon die Zahl der Rückfragen nach den Öffnungszeiten des Sozialamtes, obwohl diese deutlich lesbar auf einem Schild direkt gegenüber meiner Bürotür an der Wand aushingen, ebenso die Zahl derer, die sich an mich wandten, weil sie trotz der Namensschilder und Buchstabenangaben an den Türen des Sozialamtes die zuständigen Sachbearbeiter/-innen nicht finden konnten (obwohl es nur drei Sozialamtstüren gibt) oder die mir einfach ein behördliches Anschreiben in die Hand drückten mit der Frage, wo denn die dafür zuständige Stelle im Haus zu finden sei. Um Mißverständnissen vorzubeugen: es waren Deutsche, über die ich mich wunderte, nicht etwa Ausländer/-innen. Erst als in einigen Fällen die selben Leute zum wiederholten Mal hilfeschend vor meinem Schreibtisch standen, wurde mir klar, daß wahrscheinlich etliche dieser „Irrläufer“ nicht zu „dumm“ oder zu „bequem“ waren, sich selbst zu orientieren, sondern daß sie einfach nicht lesen konnten.

Natürlich hatte ich schon davon gehört, daß es in Deutschland eine hohe Dunkelziffer erwachsener Analphabeten gibt und daß Volkshochschulen im Rahmen der Erwachsenenbildung Alphabetisierungskurse anbieten, aber erst diese direkte Begegnung mit Menschen, die aller Wahrscheinlichkeit nach nicht lesen konnten und das äußerst geschickt zu verbergen wußten, machte mich wirklich aufmerksam. Dabei spielte vermutlich eine Rolle, daß ich durch die Arbeit bei der IQW sensibilisiert war für die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung. Wie sollen Menschen, denen die Basisqualifikationen Lesen und Schreiben und damit auch die Grundlage zur Weiterbildung fehlen, sich auf einem Arbeitsmarkt behaupten, auf dem zunehmend die Stellen für unqualifizierte Beschäftigte wegbrechen? Entscheidender aber war, daß ich durch das Studium der Heilpädagogik sensibilisiert war für die Wechselwirkung zwischen Stigmatisierungs- und Zuschreibungsprozessen einerseits und Beeinträchtigungen und Behinderungen andererseits. Das eröffnete mir die Möglichkeit, die Problematik von Analphabetismus, in der Stigmatisierung und Zuschreibung anerkannterweise eine wichtige Rolle spielen, aus einem heilpädagogischen Blickwinkel heraus zu betrachten, und zwar nicht in bezug auf diejenigen, die ohnehin bereits aufgrund geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung im heilpädagogischen Blickfeld liegen, sondern vielmehr bezogen auf die Personen, die aufgrund ihrer intellektuellen und organischen Voraussetzungen eigentlich keine Schwierigkeit hätten haben sollen, in der Schule lesen und schreiben zu lernen.

Folgende Fragen drängten sich auf: Wo liegt die Ursache von Analphabetismus, welche Auswirkungen hat er für die Lebenssituation der Betroffenen, welche Chancen gibt es für den nachträglichen Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz? Auf diese Fragen sowie auf die Merkmale heilpädagogischer Tätigkeit möchte ich im Rahmen dieser Arbeit eingehen.

Zum Abschluß des Vorwortes möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei allen zu bedanken, die mir bei der Vorbereitung zu dieser Arbeit und während der Zeit des Schreibens hilfreich zur Seite standen: den geduldigen Zuhörern und Zuhörerinnen aus meinem Freundes- und Bekanntenkreis, die mir mit ihren Erfahrungen im Bereich Alphabetisierung weiterhalfen, den Kursleitern und Kursleiterinnen, die mir als Reaktion auf die Umfrage spontan ihre Hilfe anboten, Frau Angelika Schlemmer von der VHS Wuppertal, die sich Zeit für ein langes Informationsgespräch nahm und mich mit Literatur versorgte, Herrn Jürgen Nestmann, dem Leiter der VHS Hagen, der für Rückfragen immer ein offenes Ohr hatte und mir für die Zeit der Diplomarbeit unbezahlten Urlaub gewährte, meiner Kollegin Stefanie Krug und meinem Kollegen Dieter Faßdorf, die sich geduldig meine Sorgen anhörten und mir beim Korrekturlesen halfen, meiner Freundin Rosita Suska, die mir die Literatursuche bei der Fernuniversität Hagen abnahm, Herrn Prof. Dr. Bernhard Klingmüller, dem ich die Sensibilisierung für Stigmatisierungsprozesse verdanke und der die Arbeit aufmerksam und konstruktiv begleitet hat, und nicht zuletzt meinem Mann und meinen drei Söhnen, die ohne zu klagen unseren chaotischen Haushalt während der letzten Monate ertrugen und ohne deren tatkräftige Unterstützung ich weder das Studium noch die abschließende Arbeit hätte bewältigen können.

Einleitung

Das Thema dieser Arbeit, „Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen“, gibt Anlaß zu einem Mißverständnis: es erweckt den Eindruck, der Gegenstand heilpädagogischer Tätigkeit sei die fehlende Kompetenz, die Behinderung, heilpädagogisches Handeln sei defektorientiert. Gerade das ist nicht der Fall. Im Mittelpunkt heilpädagogischen Handelns stehen vielmehr Menschen, und zwar die Menschen, die aufgrund äußerer oder innerer Schädigung und/oder Beeinträchtigung stärker belastet sind als andere Menschen in unserer Gesellschaft und daher einen höheren Bedarf an Erziehung, Beziehung und Unterstützung haben (ONDRACEK und TROST, 1998, 5). Meine Hypothese ist, daß Analphabeten und Analphabetinnen zu diesem oben genannten Personenkreis gehören. Um aber die Lebenssituation und die Bedürfnisse der betroffenen Menschen zu verstehen, ist es erforderlich, sich auch mit den möglichen Hintergründen von Kompetenzmangel, Behinderung und/oder Beeinträchtigung auseinanderzusetzen. Wenn also hier von Analphabetismus unter heilpädagogischem Aspekt die Rede ist, geht es um seine gesamte Komplexität: Die Auseinandersetzung mit seinen Ursachen als Basis für Handlungskonzepte, seine Auswirkungen auf die Persönlichkeit und die Lebenssituation der betroffenen Menschen, die Möglichkeiten des nachträglichen Erwerbs der fehlenden Kompetenz, aber auch um Öffentlichkeitsarbeit und Aufklärung.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema soll in folgenden Schwerpunkten erfolgen: Zunächst scheint es mir wichtig, die Definition des Begriffs Analphabetismus zu klären und abzugrenzen, welches Verständnis dieser Arbeit zugrunde liegt. Ein nächster Schritt ist die Auseinandersetzung mit den Ursachen: Welche Faktoren sind daran beteiligt, daß der Lernprozeß im Laufe der Schulzeit nicht gelingt und welche möglichen Auswirkungen hat das auf späteres Lernverhalten? Da im Zusammenhang mit Analphabetismus oft auch von Stigmatisierung die Rede ist, möchte ich anschließend ausführlich auf die Stigmatheorie GOFFMANS (1998) eingehen, weil sich hieraus m.E. wichtige Aspekte zum Verständnis dafür ergeben, was es heißt, stigmatisiert zu sein, eine „beschädigte Identität“ zu haben.¹ Als nächster Punkt folgt ein Überblick über das heilpädagogische Selbstverständnis sowie die Herstellung des Bezuges zwischen Analphabetismus und heilpädagogischer Theoriebildung am Beispiel des Paradigmen-Modells von BLEIDICK.

Alphabetisierungsarbeit nimmt im Bereich der Erwachsenenbildung eine Sonderstellung ein und bedarf besonderer Kompetenzen und Methoden.² Es soll deshalb im nächsten Schritt untersucht werden, ob sich hier Übereinstimmungen finden lassen zu Kriterien von heilpädagogischer Tätigkeit. Als letzten Punkt möchte ich die Ergebnisse der Umfrage an alle Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen vorstellen, die ich mit dem Ziel durchgeführt habe, die aktuelle Angebotssituation von Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen zu ermitteln und zu klären, in welchem Maße sich hier heilpädagogische Arbeitsfelder erschließen.

1. Analphabetismus

1.1. Analphabetismus als historisch wandelbare Größe

Analphabetismus, die fehlende oder mangelhafte Kenntnis und Beherrschung von Lesen und Schreiben, galt und gilt traditionell als Problem von Ländern, in denen Bildungsangebote wegen Armut und unzureichender Infrastruktur bescheiden sind oder ganz fehlen. Darüber hinaus galten und gelten auch die Länder

¹ Grundlage der Auseinandersetzung ist GOFFMANS Werk: Stigma : über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, 1998.

² Ein erster Hinweis hierauf findet sich bereits in KARL-HEINZ SCHLOESSERS Vorwort in DECROLL, FRANK; MÜLLER, ULRICH (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen : Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. (1981, 5); vergl. auch FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH; PFIRRMANN, MONIKA (Hrsg.): Lernprobleme, Lernberatung (1990).

von der Problematik betroffen, in die eine große Anzahl von Menschen aus solch unterentwickelten Gebieten einwandern, wie z.B. die USA mit dem großen illegalen Einwandererstrom aus Lateinamerika oder Großbritannien mit dem Zuwandererstrom aus den Commonwealth-Staaten. So waren es denn auch die USA und Großbritannien, die als erste Industrienationen groß angelegte Alphabetisierungskampagnen starteten.

Dabei ist Analphabetismus nicht nur als Problem der fehlenden Möglichkeiten zum Erlernen von Lesen und Schreiben zu verstehen, sondern auch als abhängig von der Bedeutung, die der schriftsprachlichen Kommunikation in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur für die Alltagsbewältigung zukommt. Das heißt, Analphabetismus ist eine kulturabhängige, historisch wandelbare Größe und definiert sich nicht allein über die Tatsache, spezifisches Wissen nicht erlernt zu haben, sondern darüber hinaus auch über den Standard des jeweils erworbenen Wissens. Diese sekundäre Form von Analphabetismus wird als „funktionaler“ Analphabetismus (engl. „functional illiteracy“) bezeichnet. Der englische Gegenbegriff, „functional literacy“, wird im Deutschen mit „funktionalem Alphabetismus“ oder „funktionaler Schriftsprachkompetenz“ übersetzt (DRECOLL, 1981, 30). Nach GRAY (1956) ist jemand funktional alphabetisiert, wenn ihn seine Lese- und Schreibfähigkeit in die Lage versetzt, *„sich erfolgreich bei all jenen Aktivitäten zu engagieren, die normalerweise in seiner Kultur oder seiner Gruppe Lese- und Schreibfähigkeit voraussetzt.“* (GRAY 1956; nach DRECOLL, 1981, 30)

KRETSCHMANN [u.a.] (1990) schlagen vor, anstelle des emotional stark belasteten Begriffs Analphabetismus den Begriff *„Illiteralität“* einzuführen. (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 5) Dieser Vorschlag hat sich aber, soweit ich der mir vorliegenden Literatur entnehmen kann, bis jetzt noch nicht durchsetzen können. Ich habe ihn deshalb auch für diese Arbeit nicht übernommen. Zudem kommt durch den Begriff Analphabetismus u.U. eher zum Ausdruck, daß es sich hierbei nicht nur um ein individuelles sondern vielmehr auch um ein gesellschaftliches Problem handelt (EGLOFF, 1997, 120).

1.2. Analphabetismus in Deutschland

Erst Mitte der 70er Jahre wurde man in Deutschland wie auch in anderen modernen Industrienationen zunehmend mit dem Phänomen konfrontiert, daß ein flächendeckendes Angebot von Schulbildung auf hohem Niveau keine Garantie für die vollständige Alphabetisierung einer Gesellschaft ist, daß es vielmehr eine große Anzahl Jugendlicher und Erwachsener gibt, die trotz jahrelangem Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben gelernt haben, die also die Schule als vollständige oder funktionale Alphabeten verlassen. Angaben über die Größenordnung dieses „modernen“ Analphabetismus schwanken, da die Zahlen auf Schätzungen beruhen. Dazu KAMPER (1990): *„Unter Ausschluß geistig oder körperlich behinderter Menschen und unter Ausschluß ausländischer Mitbürger halten Experten der Deutschen UNESCO-Kommission einen Alphabetenanteil von zwischen 0,75% und 3% der erwachsenen deutschen Bevölkerung für realistisch, mehr als eine Million Bürger unseres Landes also.“* (Alphabetismus und Alphabetisierung in der BRD 1988, 2) (KAMPER, 1990, 13). Die WELT AM SONNTAG gibt in einem Artikel vom 18. Januar 1998 sogar eine Zahl von vier Millionen an und beruft sich dabei auf eine Schätzung u.a. der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Im selben Artikel wird außerdem darauf hingewiesen, daß Jahr für Jahr 30.000 Jugendliche die Schule ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen verlassen.

Es ist anzunehmen, daß die unterschiedlichen Zahlenangaben zum einen mit der schwer einschätzbaren Dunkelziffer zusammenhängen, zum anderen aber auch damit, ob von vollständigen oder funktionalen Alphabeten die Rede ist und wie darüber hinaus funktionaler Analphabetismus definiert ist. Ein weiterer Aspekt könnte zumindest unterschwellig sein, daß hohe Zahlen die Öffentlichkeit und die zuständigen Behörden eher aufschrecken und verstärkten Handlungsbedarf (z.B. für die Bereitstellung von Finanzmitteln) signalisieren.

Relativ gesichertes Zahlenmaterial liegt nur über die Anzahl der Teilnehmer/-innen an Alphabetisierungskursen vor. Wurden 1982 bundesweit noch 2.600 Teilnehmende verzeichnet, waren es 1987 bereits 8.243 Kursbesucher (KAMPER 1990, 13). Nach anfänglichem Boom ist die Entwicklung aber seit etwa zehn Jahren rückläufig. 1994 wurden (in den alten Bundesländern) noch 7.247 Teilnehmende registriert. Gründe dafür finden sich allerdings nicht im geringer werdenden Bedarf, sondern in den geringer gewordenen Finanzierungsmitteln. Bundesweite Projekte und ABM-Stellen im Bereich der Alphabetisierung wurden nicht verlängert bzw. nicht in feste Einrichtungen und Arbeitsstellen umgewandelt. Zwar liegt noch keine neue bundesweite Erhebung vor, die Untersuchungen an einzelnen VHS lassen aber erkennen, daß das Angebot aus Finanzierungsgründen (und damit verbunden auch aus Organisationsgründen) weiter sinkt (TRÖSTER, 1996, 15-18).

1.3. Definition von funktionalem Analphabetismus

Um die Bandbreite von funktionalem Analphabetismus besser einschätzen zu können, gibt es inzwischen Definitionen, die wesentlich ausdifferenzierter sind als noch bei GRAY (siehe 1.1). So geht z.B. GIESE (1983) von den Lese-Schreib-Anforderungen aus, wie sie für einen Hauptschulabschluß vorgesehen sind. GIESE stuft all diejenigen als funktionale Analphabeten ein, die diese Anforderungen nicht erfüllen können. Wegen der großen Heterogenität dieser Gruppe schlägt er folgende Untergliederung vor:

„Gruppe 1: Völlige Analphabeten, die allenfalls ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben identifizieren können.

Gruppe 2: Analphabeten, die über rudimentäre Grundkenntnisse verfügen. Sie kennen eine Reihe von Buchstaben, sie wissen, daß die Buchstaben Lautwerte repräsentieren, sie können Einzelwörter lesen.

Gruppe 3: Analphabeten, die über rudimentäre Lesefähigkeiten verfügen, aber nicht schreiben können. In dieser Gruppe ist das Prinzip der Laut-Schrift-Zuordnung verstanden worden, kann aber nur für eine stockende Lesetechnik herangezogen werden; einige Wörter können aus dem Gedächtnis heraus geschrieben werden.

Gruppe 4: Lese-Schreib-Fähige mit gravierenden Schwierigkeiten. Die dieser Gruppe Zugeordneten können mit geringen Schwierigkeiten lesen, aber kaum schreiben. Wichtige Phänomene der deutschen Schrift-Laut-Zuordnung (Dehnung, Schärfung, Auslautverhärtung usw.) werden nicht beherrscht. Es bestehen große Schwierigkeiten in der kognitiven Konstruktion von niederzuschreibenden Texten.

Gruppe 5: Lese- und Schreibfähigkeit mit spezifischen Schwierigkeiten in der Orthographie, der Interpunktion und der Textkonstruktion.“ (GIESE, 1983, 34)

KRETSCHMANN [u.a.] (1990) weisen m.E. zu recht darauf hin, daß sie GIESES Zuordnung für überzeugend halten, soweit es die Gruppen 1-3 betrifft, aber für die Schwierigkeiten, wie sie in den Gruppen 4-5 beschrieben werden, die Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ für problematisch halten. Zitat: „Wer würde sich etwa in der Gruppe 5 nicht wiederfinden?“ Weiter heißt es: „Nach unserer Einschätzung wird man mit einer rein technischen Beherrschung der Schriftsprache, wie sie am Ende des vierten Grundschuljahres ausgebildet sein sollte, den meisten Anforderungen des Alltags genügen können. Personen, die dagegen niemals das Kompetenzniveau des zweiten Schuljahres erreicht haben oder unter dieses zurückgefallen sind, dürften in unserer Gesellschaft in ihren Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt sein.“ (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 13)

Hier wird m.E. der Zusammenhang zwischen Größenangaben und Definitionsgrundlage deutlich, aber auch, daß die Definitionsgrundlage ihrerseits wieder abhängig ist von gesellschaftlichen Bedingungen. Damit werden die Zahlen manipulierbar, je nach Interessenlage nach oben oder nach unten. Aber unabhängig von Zahlenakrobatik und –manipulation ist funktionaler Analphabetismus in unserer Gesellschaft eine ernstzunehmende Realität und nicht das biographisch bedingte Problem einiger marginaler Randgruppen.

Wenn im folgenden von Analphabetismus die Rede ist, so bezieht sich dieser Begriff auf den funktionalen Analphabetismus, den „Analphabetismus trotz Schulbesuch.“

2. Ursachen von Analphabetismus

Aussagen und Forschungen über die Ursachen von Analphabetismus sind immer auch interessengeleitet. Sie können z.B. an Möglichkeiten der schulischen Prävention orientiert sein oder an den Auswirkungen der Entstehungsgeschichte auf das Lernverhalten der erwachsenen Analphabeten. In jedem Fall geht es aber um das Zusammenwirken unterschiedlichster Faktoren aus den Lebensräumen Familie und Schule. Ich möchte im folgenden versuchen, die Zusammenhänge von Analphabetismus und Persönlichkeitsentwicklung hervorzuheben und welche Rolle dabei Zuschreibungsprozesse spielen.

2.1. Lebensraum Familie

2.1.1. Familiensituation

In nahezu allen biographischen Angaben erwachsener Analphabeten finden sich Hinweise auf schwierige Familiensituationen während der frühen Kindheit und zu Beginn der Schulzeit. Die Gründe hierfür sind vielfältig: hohe Geschwisterzahl, beengte Wohnverhältnisse, finanzielle Probleme, Krankheit eines Elternteils, Alkoholprobleme eines Elternteils, Streit und Gewalttätigkeit zwischen den Eltern, Streit unter den Geschwistern, Bruch der Familie, Eineltern-Familie, Patchwork-Familie. Ebenso werden häufige Umzüge der Familie erwähnt, fehlendes Interesse der Eltern an der schulischen Entwicklung, Erkrankung des Kindes, die Berufstätigkeit beider Eltern oder Heimaufenthalte.³

Rückschlüsse auf einen Zusammenhang zwischen belasteter Familiensituation und Analphabetismus liegen auf der Hand und sind nicht neu. OSWALD und MÜLLER (1982) stellen dazu allerdings fest, daß die spezifischen Umweltbedingungen auf keinen Fall als isolierter Faktor betrachtet werden dürfen, sondern immer in Zusammenhang gesehen werden müssen mit der Beschreibung der Schulsituation: *„Erst auf dem Hintergrund der Beschreibung der Schulsituation von Analphabeten wird deutlich, daß die außerschulischen Sozialisationsbedingungen nicht Ursache ihres Versagens sind; richtig ist vielmehr, daß das Versagen als Charakter- und Intelligenzmangel gewertet wurde. Eindeutig objektive Gründe wie Krankheit, Umzug, Kurzsichtigkeit etc., werden als persönliches Versagen dem Kind angelastet.“* (OSWALD und MÜLLER, 1982, 56)

Die vorrangige Verlagerung der Ursachen in den schulischen Bereich, wie sie hier anklingt, läßt meiner Meinung nach aber außer acht, daß ein Zusammenhang besteht zwischen schlechten Familienbedingungen und Vernachlässigung von Kindern (Deprivation) einerseits und Vernachlässigung und Entwicklungshemmung (Retardierung) andererseits, einschließlich der Defizite in der Entwicklung des Selbstwertgefühls. Das heißt, es bleibt der Faktor unberücksichtigt, daß Kinder, die unter ungünstigen Bedingungen aufwachsen, in ihrer Entwicklung oft gehemmt sind, ein minderwertiges Selbstwertgefühl entwickeln und damit bereits vor Schuleintritt in ihrem Lernverhalten beeinträchtigt sind. Dazu FUCHS-BRÜNINGHOFF und LINDEMANN (1988): *„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 und LINDEMANN, 1988, 25)

Bei KAMPER (1990) findet sich ein Hinweis, daß Vernachlässigung in der frühen Kindheit nicht nur Folgen für die Entwicklung des Selbstwertgefühls hat, sondern sich auf die gesamte geistige Entwicklung

³ vergl. OSWALD, MARIE-LUISE; MÜLLER, HORST-MANFRED (1982); DÖBERT-NAUERT, MARION (1985); KAZIS, CORNELIA (Hrsg.) (1991); GEHLHOFF, CAROLINE [u.a.] (1992); EGLOFF, BIRTE (1997)

auswirkt. In einer Untersuchung von Lernblockaden bei erwachsenen Analphabeten/Alpha-betinnen stellt sie fest, daß für einen Teil der Lernschwierigkeiten die Überforderung der Lernenden durch die üblichen Anleitungen verantwortlich ist, und zwar eine Überforderung hinsichtlich des tatsächlich erreichten Entwicklungsstandes perceptiver und kognitiver Fähigkeiten, vor allem im Bereich der Verbo-Sensomotorik. Elementare Fähigkeiten im sensomotorischen Bereich entwickeln sich aber im Verlauf der frühesten und frühen Kindheit und gehören somit zum Lebensraum Familie.

2.1.2. Leseklima in der Familie

Auf einen anderen Aspekt weisen KRETSCHMANN [u.a.] (1990) hin. Leseerfolg und Leseversagen werden schon in den ersten Lebensjahren dadurch programmiert, ob Kinder in einem literaturnahen oder literaturfernen Elternhaus aufwachsen. Wenn Kinder in eine Umgebung hinein sozialisiert werden, in denen Bücher oder Zeitschriften keine Rolle spielen, in denen nicht gelesen und vorgelesen wird, fehlt ihnen die frühe Erfahrung, daß es wünschens- und lohnenswert ist, sich durch Lesen Informationen aus Büchern zu verschaffen. (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 26-27)

Auf die Bedeutung des elterlichen Beispiels für das „Leseklima in der Familie“ weist auch HURRELMANN (1995) hin: „Kinder erfahren zunächst durch Beobachtung, welchen Wert das Buch für seine Leser hat. Ob Eltern selber lesen, ist wichtig.“ (HURRELMANN, 1995, 122) Weiter heißt es: „Neben dem Vorlesen haben alle Formen von Sprachspielen und Kinderreimen, Geschichten-Erzählen und Geschichten-Erfinden wichtige positive Effekte auf das Lesen, weil sie die Vorformen literarischen Sprachgebrauchs sind. Aber gerade dieses spielerische Ausprobieren der Sprache und Fabulieren mit Kindern ist in vielen Familien ganz unbekannt.“ (HURRELMANN, 1995, 124) Für die betroffenen Kinder hat das zur Folge, daß sie auf ihren Eintritt in die Schule im Sinne eines bereits geweckten Interesses an Schriftsprache in keiner Weise vorbereitet sind.

2.1.3. Bedeutung von Beziehungen

Ein Hinweis auf das Leseklima findet sich auch bei LEEMANN AMBROŽ und VÖGELI (1991), die aber „neben diesem sachnahen Bezug“ für das Lesen- und Schreibenlernen noch einen weiteren Aspekt nennen, der ihrer Meinung ebenso wichtig, wenn nicht sogar vorrangig ist: „das Geborgensein in tragfähigen Beziehungen.“ Ihre Hauptthese lautet verkürzt: „*Hinter dem funktionalen Analphabetismus steht oft ein Beziehungsanalphabetismus.*“ Diese Beziehungsstörungen aufgrund mangelnder Aufmerksamkeit, Liebe und Geduld finden sich zwar häufig in stark belasteten Familien und sind sicher mitverantwortlich für die bereits weiter oben erwähnten ungünstigen Entwicklungsbedingungen. Sie finden sich aber auch in Familien, die äußerlich unauffällig und harmonisch wirken, in denen die Eltern aber aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte nicht in der Lage sind, eine tragfähige Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen. „*Beziehungsanalphabetismus ist also unabhängig von der sozialen Schicht.*“ (LEEMANN AMBROŽ und VÖGELI, 1991, 143-144)

Leider konnte ich bis auf diesen Hinweis auf Beziehungsanalphabetismus keine Angaben darüber finden, in welchem Maße Analphabetismus auch ein Problem in Mittelstandsfamilien ist. Die o.a. Biographien lassen eher den Rückschluß zu, daß Analphabetismus vorrangig in Zusammenhang steht mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien. Vermutlich spielt hier das prägende Lesebeispiel der Eltern, das in Mittelstandsfamilien wahrscheinlich häufiger ist, eine nicht unerhebliche Rolle.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Lebensraum Familie dadurch zu einem der Faktoren für späteren Analphabetismus wird, als er die frühen Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten festlegt, innerhalb derer sich ein Kind entwickeln kann.

2.2. Lebensraum Schule

2.2.1. Fehlende Passung

Solange die Kinder auf den Lebensraum Familie oder Heim fixiert bleiben, fällt die fehlende oder mangelhafte Entwicklung ihrer Kompetenzen kaum auf oder wird nicht beachtet. Sie wird erst evident mit

Beginn der Schulzeit, wenn die Kinder auf Gleichaltrige treffen, die ihnen aufgrund günstigerer Familiensituationen sowohl in der Gesamtentwicklung als auch in der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz bereits um einiges voraus sind. Während die einen den Wert und Sinn geschriebener Schrift erst für sich entdecken müssen, kennen die anderen bereits etliche Buchstaben und können schon ihren Namen schreiben. Die beginnenden Lese- und Schreiblehrgänge nehmen in der Regel auf diese unterschiedlichen Entwicklungsstände keine Rücksicht, d.h., die Kinder werden nicht auf dem Wissens- und Entwicklungsstand abgeholt, auf dem sie jeweils stehen. Was für die einen Kinder u.U. eine Unterforderung ist, bedeutet für die anderen ein hoffnungsloses Hinterherhinken von Anfang an. KRETSCHMANN [u.a.] (1990) sprechen hier von einem „Mangel an Passung“. Dabei wird Passung folgendermaßen definiert: „Das Prinzip ‚Passung‘ besagt, daß dann optimale Voraussetzungen des Lernens gegeben sind, wenn die Lernangebote innerhalb des Denk- und Interessenhorizontes der Lernenden liegen, dabei aber durch ‚leichtgradige Überforderung‘ eine Herausforderung für eigene Lernanstrengungen sind.“ (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 25) ⁴

Passung ist auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Sie betrifft das Lerntempo, die Lerninhalte und die Attraktivität des Angebotes. Sie ist nicht zuletzt abhängig vom Vermögen des Lehrers oder der Lehrerin, differenziert die unterschiedlichen Wissens- und Entwicklungsstände und deren Ursachen zu erkennen und eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Wo das gelingt, haben Kinder auch mit ungünstigen Vorerfahrungen eine Chance, Schritt für Schritt in den Lernprozeß hineinzufinden und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

Auf die prägende Bedeutung der Beziehungsgestaltung für den Lernerfolg weisen LEEMANN AMBROŽ und VÖGELI, (1991) hin: „Unter den zahlreichen Erstgesprächen, die wir mit Interessentinnen und Interessenten von Alphabetisierungskursen führten, findet sich keine einzige Äußerung über Methoden und Inhalte des Erstlese- und –schreibunterrichts. Hingegen wurden stets Bezugspersonen, vor allem Lehrerinnen und Lehrer, geschildert, von Strafen, Schlägen, Demütigungen, Hockenlassen, Ironisieren usw. war die Rede, also von schwärzester Pädagogik. All dies wurde von den Betroffenen stets als negatives Beziehungsangebot oder als Beziehungsverweigerung erlebt. Auch in der Kursarbeit tauchten immer wieder traumatische Erinnerungen an Personen auf, nicht an Sachen oder Lerngegenstände. Bei vereinzelten positiven Schilderungen stand nie im Vordergrund, daß die betreffende Lehrperson didaktisch tüchtig war, sondern daß sie die Kinder verstand und anerkannte. Sowohl positiv wie negativ scheint die Beziehungsgestaltung prägender als die sachbezogene Lernerarbeit.“ (LEEMANN AMBROŽ und VÖGELI, 1991, 145)

2.2.2. Prozeß der Zuschreibung

Den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder wird in der Schule in der Regel kaum Rechnung getragen. Das vorherrschende Unterrichtsprinzip geht (in allen Fächern) davon aus, daß alle Kinder eines Jahrgangs mehr oder weniger über die gleichen Fähigkeiten verfügen und innerhalb eines gleichen Zeitraums die gleichen Lernerfolge erzielen können. Wenn das nicht gelingt, werden die Ursachen nicht im unterrichtlichen Vorgehen, in der Ignoranz oder der mangelnden Kompetenz der Lehrperson gesucht, sondern individualisiert und den langsamer lernenden Kindern zugeschrieben. „Wenn ein Kind unter den gegebenen Bedingungen nicht lernen kann, dann sind nicht die Angebote in Frage zu stellen; dann muß dies auf einen Defekt, eine Behinderung („Lernbehinderung“) oder zumindest auf eine Entwicklungsverzögerung zurückzuführen sein. Kinder, die durch das vorgegebene Tempo überfordert werden, gelten (wenn ihre Schwierigkeiten erkannt werden) als ‚gestört‘ oder ‚schwach‘ und sie erleben sich oft auch selbst als Versager.“ (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 30)

⁴ Das Prinzip der Passung ist nicht so neu, wie es vielleicht auf den ersten Blick scheint. COMENIUS schreibt bereits 1658 im Vorwort seines „Orbis sensualium pictus“, jener Enzyklopädie, die über 250 Jahre lang in vielen verschiedenen Auflagen als Lesebuch diente und mit deren Hilfe auch Goethe das Lesen lernte: „Die Hauptsache dabei ist, die durch die Sinne wahrnehmbaren Dinge zuerst den Sinnen vorzulegen, damit sie begriffen werden können. [...] Im Verstand ist dann nichts, was vorher nicht in den Sinnen war. [...] Weil man in der Schule nicht darauf achtet und den Schülern dem Verstand unfaßbare und den Sinnen unvorstellbare Dinge zum Lernen vorlegt, kommt es vor, daß die Arbeit im Unterricht und das Lernen mühsam vorangehen und einen geringen Nutzen bringen.“

Die Schullaufbahn dieser Kinder ist in der Regel vorprogrammiert: zunächst erhalten sie (falls an der Schule vorgesehen) zusätzlichen Förderunterricht; zeigt dieser nicht die gewünschte Wirkung, wird man sie ein Schuljahr wiederholen lassen. Sind dann immer noch keine sichtbaren Lernfortschritte zu verzeichnen, werden sie (oft mit dem Hinweis, in einer anderen Schulform besser aufgehoben zu sein) auf eine Sonderschule, meist eine „Schule für Lernbehinderte“ überwiesen. Dieser Vorgang, wo das Nichterfüllen einer Norm individualisiert wird und nicht ursächlich erkannt wird als Folge der Bedingungen, unter denen diese Norm erreicht werden soll, ist ein typisches Beispiel für die Klassifizierung von Behinderung (in diesem Fall „Lernbehinderung“) als Folge von Zuschreibung.

2.2.3. Einfluß des Selbstbildes auf das weitere Lernverhalten

Die große Zahl der Jugendlichen, die Jahr für Jahr die Schule für Lernbehinderte (gelegentlich auch die Hauptschule) ohne ausreichende Kenntnisse in Lesen und Schreiben verlassen, sind ein deutlicher Beleg dafür, daß auch die Sonderschule den spezifischen Bedürfnissen eines großen Teils der Schüler/-innen nicht gerecht wird. Festzuhalten ist, daß bis zum Zeitpunkt der Überweisung auf die Sonderschule die Schulerfahrung der Kinder in der Regel bereits nachhaltig geprägt ist vom Bewußtsein des eigenen Versagens. Dies hat Auswirkungen auch auf das Lernverhalten in der folgenden Schulform. Ein Faktor liegt hierbei im wechselseitigen Modellernen von Schulunlust und Leistungsverweigerung aufgrund von häufig erlebtem Leistungsversagen. Erschwerend kommt hinzu, daß die Lehrpläne der Sonderschule für Lernbehinderte (ebenso wie die Lehrpläne der Hauptschule) nicht auf Kinder eingerichtet sind, die auch nach der 4. oder 5. Klasse noch nicht lesen und schreiben können. (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 34/35)

Ein weiterer Faktor begründet sich im u.U. bereits nachhaltig negativ geprägten Selbstbild der Kinder und Jugendlichen. Ein Erklärungsmodell hierzu liefert das Konzept der erlernten Hilflosigkeit nach SELIGMAN (1992): 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.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Lebensraum Schule dadurch zum Faktor für Analphabetismus werden kann, indem er durch den eingeforderten Gleichtakt des Lernens Versager produziert und in einem Zuschreibungsprozeß das Versagen individualisiert mit der Folge, daß die Betroffenen sich selbst als Versager sehen und von den möglichen positiven Lernerfahrungen abgeschnitten werden.⁵

2.2.4. Fehlende Deckung der Lebensräume Schule und Familie

Angesichts der hier beschriebenen Lebensräume Familie und Schule möchte ich aber noch auf einen Aspekt aufmerksam machen, dem m.E. wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, es sei denn in der Form, daß Lernangebote, wenn sie erfolgreich sein sollen, die Lebenswirklichkeit der Kinder berühren müssen. Es ist der Aspekt der Inkompatibilität, der fehlenden Deckung der beiden Lebensräume.⁶ Kinder sind angewiesen auf ihre familiäre Lebenswelt, ganz gleich, wie ungünstig sie auch sein mag. Sie haben in der Regel ihre Überlebensmuster gefunden und sich angepaßt. Mit dem Lebensraum Schule, der stark mittelstandsorientiert ist, treffen sie auf eine fremde Welt, in der ihre bisher gesammelten Erfahrungen keine

⁵ Um eine „rückläufige“ Zuschreibung zu vermeiden, scheint mir wichtig anzumerken, daß der Handlungsspielraum von Lehrer/-innen innerhalb unseres Schulsystems begrenzt ist und daß sie darüber hinaus auch immer nur innerhalb der Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten agieren können.

⁶ Auf diesen Aspekt machte mich eine Freundin aufmerksam, die sich noch sehr genau an entsprechende Erfahrungen aus ihrer Kindheit erinnern kann.

oder nur geringe Entsprechungen finden.⁷ Das gleiche gilt aber auch umgekehrt für die neuen Erfahrungen aus dem Lebensraum Schule. Wenn sich die Kinder auf die Bedürfnisse dieser neuen Welt einlassen, laufen sie Gefahr, sich damit den Bezugspersonen ihrer familiären Umgebung zu entfremden, auf die sie aber (noch) existentiell angewiesen sind. Die Kinder stecken in einem echten Dilemma, und sie sind damit allein gelassen, da zwischen diesen beiden Welten (es sind wirklich Welten und keine Räume mehr) eine Sprachlosigkeit aufgrund andersartiger Realitätsbezüge herrscht. Auch das häufig zitierte „mangelnde Interesse“ der Eltern an den Schulleistungen ihrer Kinder erscheint im Hinblick auf diese Sprachlosigkeit in einem anderen Licht.

Vor diesem Hintergrund scheint es mir umso wichtiger, daß die Kinder später, wenn sie der existenziellen Abhängigkeit ihrer Familien entwachsen sind und sich ihre eigenen Lebensräume schaffen, auf ein Alphabetisierungsangebot zurückgreifen können, daß ihnen den (wenn auch verspäteten) Zugang in die Welt der Schrift ermöglicht.

2.3. Organische Störungen / Legasthenie

Die Frage nach organischen Ursachen scheint in der Diskussion um die Entstehung von Analphabetismus eine eher marginale Rolle zu spielen. KRETSCHMANN [u.a.] (1990) weisen z.B. darauf hin, daß Seh- und Hörstörungen nur dann zu Beeinträchtigungen beim Lesen und Schreiben führen, wenn sie nicht erkannt werden oder wenn darauf keine Rücksicht genommen wird. *„Nicht einmal Blind- oder Taubheit können Menschen daran hindern, Schriften zu erlernen, wenn das methodische Vorgehen diesen Schädigungen Rechnung trägt. Dagegen kann man bei einem organisch und intellektuell vollkommen normal entwickelten Kind Lernversagen produzieren, wenn die Lernangebote das Kind überfordern und dem Entwicklungsstand des Kindes nicht angepaßt sind.“* Auch die Annahme von hirnganischen Störungen als Ursache für Teilleistungsschwächen, wie sie in der Legasthenie-Diskussion eine zentrale Rolle spielt, wird eher kritisch betrachtet, weil sie suggeriert, daß die Gründe für das Versagen einzig und allein in der betroffenen Person zu suchen sind und die Anteile des regulären Unterrichts am Zustandekommen von Lese- und Schreibstörungen unterschlägt (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 25/26).

KAMPER (1990) kritisiert zudem, daß der Begriff Teilleistungsstörung oder auch Teilleistungsschwäche in der Legasthenie-Debatte nicht eindeutig definiert ist. Er wird synonym gebraucht sowohl für minimale hirnganische Störungen (minimale cerebrale Dysfunktion) als auch für Legasthenie selbst. Ferner vermutet sie, daß der Wert einer hirnganischen Verursachung vor allem in der möglichen Kostenübernahme für Behandlungen durch Krankenkassen, aber auch in der subjektiven Schuldbefreiung von Eltern und Lehrer/-innen für die Lernschwierigkeiten des betroffenen Kinder liegt (KAMPER, 1990, 86). Sie schließt aber nicht aus, daß das von ihr festgestellte niedrige Entwicklungsniveau erwachsener Analphabeten im Bereich der Wahrnehmung möglicherweise eine Folge von minimalen hirnganischen Funktionsstörungen ist.

Bei aller (sicher gerechtfertigten) Kritik bleibt festzuhalten, daß nicht entdeckte oder unberücksichtigte organische Störungen als einer der möglichen Verursachungsfaktoren im multikausalen Entstehungszusammenhang von Analphabetismus nicht auszuschließen sind.⁸

⁷ Vergl. BERNSTEIN (1972)

⁸ Ergänzend hierzu möchte ich auf die Arbeit von SCHUL, SIEBER und ROHMERT (1994) hinweisen, die bei einer Untersuchung von lern- und mehrfachbehinderten Jugendlichen auf erhebliche unentdeckte organische Mängel stießen. Es ist nicht auszuschließen, daß eine vergleichbare Untersuchung von Analphabeten zu einem ähnlichen Ergebnis kommen könnte.

3. Analphabetismus und Stigma

3.1 Begründungszusammenhang

Nach den Überlegungen zu den Ursachen von Analphabetismus und der Zuschreibung von Lernbehinderung möchte ich mich nun mit den Auswirkungen von Analphabetismus für die Lebenswirklichkeit von Menschen auseinandersetzen, denn die Eingebundenheit in die Alltags- und Lebenswelt, die „Individuallage“ der betroffenen Menschen ist Ausgangspunkt heilpädagogischer Arbeit (ONDRACEK; TROST, 1998, 5). Was bedeutet es also für einen Menschen in unserer Gesellschaft, Analphabet/-in, eine lese- und schreibunkundige Person zu sein? Dazu möchte ich an das Zitat von KRETSCHMANN [u.a.] (1990, 13) erinnern, in dem es heißt, Menschen mit unzureichenden Kenntnissen in Lesen und Schreiben „dürften in unserer Gesellschaft in ihren Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt sein.“ Diese erhebliche Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten, von der hier die Rede ist, bezieht sich zunächst auf die Problematik, sich ohne ausreichende Kenntnisse in Lesen und Schreiben in einer Gesellschaft zurechtfinden zu müssen, die von schriftsprachlicher Kommunikation und Informationsweitergabe geprägt ist. Die Schwierigkeiten liegen auf der Hand, betreffen sie doch fundamental alle Lebensbereiche in einer Form, wie wir sie uns kaum vorstellen können: beginnend beim Einkaufen, einer Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Lesen eines Kochrezeptes oder einer Gebrauchsanweisung, Speisekarte, Wegweiser, Bezahlen von Rechnungen, Entschuldigungsschreiben für ein erkranktes Kind, Ausfüllen einer Arbeitskarte oder eines Formulars, Umgang mit Behörden bis hin zur Unfähigkeit, einen Wahlzettel ausfüllen zu können, um nur blitzartig einige wenige Punkte zu nennen, ganz zu schweigen vom Zugang zu „sinngebender“ Literatur im weitesten Sinne. Bereits in dieser kurzen Aufzählung deutet sich an, in welchem Ausmaß allein die „Unkundigkeit“ im Lesen und Schreiben die Betroffenen vom öffentlichen und gesellschaftlichen Leben isoliert, so daß schon bereits dadurch die Definition von Analphabetismus als „sozialer Beeinträchtigung“ gerechtfertigt wäre.

Weit gravierender für Isolation und Handlungseinschränkungen sowie der damit begründeten sozialen Beeinträchtigung ist aber die Tatsache, daß Analphabetismus in unserer Gesellschaft stigmatisiert ist, d.h., daß durch Analphabetismus die soziale Akzeptanz bedroht ist. Ich möchte mich daher im folgenden ausführlicher mit dem Begriff „Stigma“ sowie mit den Interaktionsmustern in Stigmatisierungsprozessen auseinandersetzen und die Auswirkungen von Analphabetismus auf die Lebenswirklichkeit von einem soziologischen Ansatz her untersuchen. Grundlage hierfür ist die Stigmatheorie nach GOFFMAN (1998).

3.2. Definition von Stigma

Ausgangspunkt für ein Stigma ist unsere Gewohnheit, in Kategorien (Schubladen) zu denken. Wir verfügen bei der Kategorisierung von Personen in der Regel über einen kompletten Satz von Attributen, die wir für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfinden. Wir setzen z.B. bei jedem Mitglied unserer Gesellschaft ab einem gewissen Alter ganz selbstverständlich voraus, daß es lesen und schreiben kann. Der Vorrat an Schubladenwissen ermöglicht uns die tägliche Routine im Umgang mit anderen. Wenn wir einem Fremden begegnen, befähigt uns dieser Wissensvorrat, ihn beim ersten Anblick einer Kategorie zuzuordnen, und zwar samt der Attribute, die dieser Kategorie zugeschrieben werden. Wir antizipieren seine „soziale Identität“. Das Verhängliche dabei ist, daß wir uns unbewußt auf diese Antizipation stützen, „indem wir sie in normative Erwartungen umwandeln, in rechtmäßig gestellte Forderungen.“ (GOFFMAN, 1998, 10)

Soziale Identität untergliedert sich in zwei Arten:

1. die „virtuale“ soziale Identität, die dem zugeschriebenen Charakter aufgrund von Antizipation und den daraus abgeleiteten normativen Erwartungen und Forderungen entspricht und
2. die „aktuale“ soziale Identität, die sich auf die Kategorie und die Attribute bezieht, deren Besitz dem Individuum tatsächlich bewiesen werden können.

Wenn nun virtuelle und aktuelle soziale Identität nicht miteinander übereinstimmen, d.h., wenn eine Person ein Attribut oder eine Eigenschaft besitzt, die sie von den anderen Personen ihrer Kategorie unterscheidet und wenn darüber hinaus dieses Attribut nach Bekanntwerden dazu führt, daß die Person in ihrer sozialen Akzeptanz bedroht wird (eine befleckte, beschädigte Identität hat), dann spricht GOFFMAN (1998) von einem „Stigma“. Voraussetzung ist, daß die stigmatisierte Person die Wertvorstellungen der Gesellschaft teilt, daß sie sich selbst innerhalb der geltenden Normen orientiert. Damit ist eine von Stigma geprägte soziale Situation keine einseitige Diskriminierung, sondern ein „Zweirollen-Sozialprozeß“ (GOFFMAN, 1998, 170), bei der *„die Identitätsnormen für alle Beteiligten die gleiche Gültigkeit besitzen, selbst wenn sie von einzelnen Beteiligten nicht vollständig erfüllt werden können.“* (KLINGMÜLLER, 1993, 103/104)⁹

Analphabetismus bietet ein treffendes Beispiel sowohl für ein akzeptanzbedrohendes Attribut als auch für die Gültigkeitsregel der Identitätsnormen, wie folgende Aussage eines Betroffenen belegt, der vor dem hier zitierten Interviewausschnitt noch niemals mit anderen Menschen über sein Problem gesprochen hatte: *„Ja, ich hab immer Angst davor. Denn da hätte ich meine Selbstsicherheit aufgeben müssen, und das Vertrauen zu mir selbst wär verlorengegangen, zu anderen, weil die gewußt hätten, der kann nichts. Dann wär ich für blöde erklärt worden und darum hab ich das immer verschwiegen. Ich hab jemand gekannt, der war in derselben Situation, den haben sie blöde erklärt, durch andere. (...) Dadurch hab ich den anderen kein Vertrauen geschenkt. Mir ginge das dann genauso. Für mich bestand die Angst ein Leben lang. Wenn ich heute wieder den Arbeitsplatz wechsele, würde dasselbe wahrscheinlich wiederkommen. Bis ich das Vertrauen gefunden habe zu andere Leute, dann ist es wieder gut. Ich hatte Angst, unter Menschen zu kommen, ich war scheu. Wenn mir einer was sagte, dann fuhr in mir zusammen, wie wenn man einen Hund anbrüllt, wie ein Kleinkind, das sich nicht wehren kann. So ging das mir unter Menschen nachher. Das hatte lange gedauert, bis ich das mir ablegen konnte. Die Anerkennung hatt ich auch nicht gekriegt, konnte ich auch gar nicht verlangen, war gar nicht drinne. Wie konnte ich Anerkennung verlangen, wenn ich gar nichts leisten konnte in die Beziehung.“* (OSWALD und MÜLLER, 1982, 69)

Dabei lassen sich Eigenschaften nicht generell als unerwünscht oder wünschenswert bezeichnen. Die Bewertung ist vielmehr abhängig von unserem Stereotyp, was mit einer bestimmten Kategorie vereinbar ist und was nicht. So würde z.B. niemand von einem Indio im brasilianischen Regenwald erwarten, daß er in (in unserem Sinne) lesen und schreiben kann. Prinzipiell kann jedes Attribut zum Stigma werden. Dies bedeutet gleichzeitig, daß es für jeden bestimmte Situationen gibt, in denen er ein Attribut besitzt, das die Akzeptanz bedroht.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick auf die Herkunft des Begriffs „Stigma“. Der Begriff kommt 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, z.B. daß der Träger Sklave, Verbrecher oder Verräter war. Solche Personen waren auf jeden Fall zu meiden, vor allem auf öffentlichen Plätzen. Der Begriff wird heute in Annäherung an seinen ursprünglichen Sinn gebraucht, wobei es weniger um die körperliche Kennzeichnung als vielmehr um die damit verbundene Unehre geht, um die „Beschädigung“ der Identität. 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. Es ist auch relativ, welche Eigenschaft, welches Attribut die Unehre verursacht. So sind z.B. Schwachsinn, Dummheit, Versagen oder Blödheit nicht ausschließlich definiert durch Analphabetismus.

Zusammenfassend läßt sich die Definition von Stigma auf folgende Kurzformel bringen: Stigma ist als ein Attribut zu verstehen, das eine Person, die leicht in den gewöhnlichen sozialen Verkehr aufgenommen werden könnte, weniger wünschenswert macht und in ihrer Akzeptanz bedroht. Da die Aufnahme in den

⁹ In vielen Arbeiten zum Thema Analphabetismus wird auf das Problem der Stigmatisierung hingewiesen, ohne daß ein einheitliches Verständnis des Begriffes Stigma vorzuliegen scheint. Bei DÖBERT-NAUERT (1985) werden z.B. die Begriffe Stigmatisierung und Diskriminierung z.T. synonym verwendet.

gewöhnlichen sozialen Verkehr einschließt, daß einer Person mit entsprechendem Respekt begegnet wird, bedeutet eine Bedrohung der Akzeptanz, eine Stigmatisierung, auch eine Bedrohung der Würde in gewöhnlichen sozialen Interaktionen. Darüber hinaus bedingt die gemeinsame Gültigkeit der Identitätsnormen, daß die stigmatisierte Person die negative Beurteilung des Attributs teilt, sich selbst als minderwertig erlebt und sich ihrer Andersartigkeit schämt (KLINGMÜLLER, 1996, 113-114).

3.3. Stigma-Management

Beim Stigma-Management geht es nun nicht mehr um das Attribut als solches und seine Bedeutung für eine mögliche Schädigung der sozialen Identität, es geht vielmehr darum, wie die Person, die ein Stigma hat, mit dieser Tatsache umgeht, wie sie ihr Stigma managt. GOFFMAN (1998) unterscheidet bei Personen mit einem Stigma zwischen den Diskreditierten, bei denen das Stigma entweder deutlich sichtbar oder bekannt ist, und den Diskreditierbaren, bei denen das Stigma weder offensichtlich noch von vorn herein bekannt ist. Bei den Diskreditierten geht es beim Stigma-Management eher darum, mit der Spannung fertig zu werden, die während sozialer Kontakte erzeugt wird. Bei den Diskreditierbaren geht es eher darum, die Information über ihren Fehler zu steuern: sagen oder nicht sagen, lügen oder nicht lügen, und auf jeden Fall, wem, wie, wann und wo (GOFFMAN, 1998, 56). Es geht also um Informationskontrolle, um das Management der nicht offenbaren diskreditierenden Informationen über sich selbst.

3.3.1. „Täuschen“ als Teil des Informations-Managements

Da Analphabeten in der Regel nicht zu den Diskreditierten sondern zu den Diskreditierbaren gehören, möchte ich im folgenden näher auf das Informations-Management eingehen, und zwar auf den Aspekt des „Täuschens“. GOFFMAN (1998) definiert „Täuschen“ als das Management „nicht offenbarer“ diskreditierender Information, das erforderlich wird, wenn ein Diskreditierbarer in der Begegnung mit anderen im Effekt oder absichtlich seine wirkliche soziale Identität verbirgt (wenn z.B. ein Analphabet verschweigt, daß er nicht lesen und schreiben kann) und dadurch eine Behandlung erfährt und akzeptiert, die ihm bei Bekanntsein des Stigmas nicht zugekommen wäre (GOFFMAN, 1998, 57).

Das Täuschen berührt die Ebene der „persönlichen Identität.“ Diese 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 (GOFFMAN, 1998, 74). Informationen über die persönliche Identität lassen aber Rückschlüsse zu auf die tatsächliche soziale Identität und werden damit zum Faktor der Bedrohung. Sie müssen daher kontrolliert werden, entweder durch die Strategie der Vermeidung oder durch die Strategie des Täuschens. Angesichts der Tatsache, daß jeder Attribute besitzt, die in bestimmten Situationen die Akzeptanz bedrohen, sagt GOFFMAN (1998): *„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, 1998, 96) Ich halte diese Bemerkung für wichtig, da sie die moralisch negativ besetzte Bedeutung von Täuschen zurechtrückt. Sie bietet darüber hinaus auch einen Hinweis, daß es für fast alle Personen so etwas wie die Gemeinsamkeit des persönlichen Täuschenerlebnisses gibt, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen. Hier findet sich m.E. ein Ansatzpunkt für eine verstehende Beziehung zwischen „Normalen“ und Stigmatisierten.

Stigmatisierte selbst beurteilen ihr Täuschen in der Regel nicht als legitimen Schutz ihrer Identität. Sie bleiben vielmehr auch hier eingebunden in die Orientierung an den Wertvorstellungen ihrer Gesellschaft und bewerten und erleben das eigene Täuschen in entsprechendem Maße als Unehrlichkeit und Charaktermangel, vor allem in bezug auf persönlichen Beziehungen. In diesem Zusammenhang finde ich folgende Beobachtung interessant: Der Begriff „passing“, den GOFFMAN (1963) im englischen Originaltext für das Management nicht offenbarer diskreditierender Informationen verwendet, ist im Gegensatz zum deutschen „Täuschen“ nicht moralisch negativ besetzt. Er hat eher die Bedeutung von „clever durch-

kommen“. Es scheint im Deutschen keinen adäquaten Begriff zu geben, der diese Wertneutralität von „passing“ mitbeinhaltet, es sei denn vielleicht das umgangssprachliche „Durchmogeln“. OSWALD und MÜLLER (1982) weisen nun ausdrücklich darauf hin, daß deutsche Analphabeten ihre zum Teil hochentwickelten intellektuellen Verberge-Strategien als Täuschung im negativen Sinn interpretieren und daß sie Angst haben, dies könne bei Bekanntwerden ihres Stigmas zusätzlich zur ohnehin schon erfolgenden Abwertung als Charaktermangel oder Vertrauensbruch gedeutet und sanktioniert werden (OSWALD und MÜLLER, 1982, 97). Es scheint also einen Zusammenhang zu geben zwischen den Normvorstellungen einer Gesellschaft und den zur Verfügung stehenden Begrifflichkeiten ihrer Sprache.

3.3.2. „Visibilität“ und Techniken des Verschleierns

Ein weiterer Faktor im Informations-Management ist die „Visibilität“ eines Stigmas, d.h., in welchem Maße das Stigma selbst darauf ausgerichtet ist, Informationsmittel zu liefern, die mitteilen, daß das Individuum es besitzt (GOFFMAN, 1998, 64). Bei Analphabetismus ist das praktisch jede Situation, in der das Beherrschen von Schrift als selbstverständlich vorausgesetzt wird (vergl. dazu z.B. Aufzählung Kapitel 3.1. dieser Arbeit). Um die Visibilität zu verschleiern, um mit Erfolg zu täuschen, bedarf es genauer Kenntnis von sozialen Symbolen und Attributen, auch von negativen, die in der in Anspruch genommenen Kategorie akzeptiert werden, ohne daß die soziale Identität dadurch beschädigt wird oder doch zumindest in einem geringeren, erträglichen Maße (vergl. GOFFMAN, 1998, 112/113). So nehmen es Analphabeten z.B. eher in Kauf, als schlampig und unzuverlässig zu gelten, als zuzugeben, daß sie einen schriftlich mitgeteilten Termin nicht lesen und deshalb nicht wahrnehmen konnten. Neben gängigen Ausreden wie „ich habe meine Brille vergessen“ oder „ich habe die Hand verstaucht“ meistern Analphabeten kritische Situationen auch mit viel Phantasie und hoher Merkfähigkeit. OSWALD und MÜLLER (1982) berichten z.B. vom Auslieferungsfahrer einer Kohlenhandlung, der sich morgens beim Zusammenstellen seiner Route an den Postkennzahlen der Bezirke (in Berlin) orientierte, die in den Adressen auf den Lieferscheinen vermerkt waren. Im jeweiligen Bezirk sprach er dann einen Passanten an und zeigte ihm den Lieferschein mit dem Hinweis, daß er sich nicht auskenne. Er konnte sich nahezu immer darauf verlassen, daß die Leute, während sie überlegten, den Namen der Straße laut vorlasen. (OSWALD und MÜLLER, 1982, 71/72).

Analphabeten haben, wie andere Stigmatisierte auch, häufig einen Mitwisser, einen „Weisen“, der ihnen hilft, Visibilitätsklippen heil zu umschiffen und die Identität zu schützen. Das können die Ehepartner, Verwandte oder auch gute Freunde sein (GOFFMAN, 1998, 42). Diese Lebensarrangements, die die soziale Identität der Betroffenen vor Beschädigung schützen, stellen gleichzeitig aber auch eine Bedingung dar, die die Aufrechterhaltung der Lese- und Schreibunkundigkeit begünstigt.

OSWALD und MÜLLER (1982) stellen aber fest, daß die Lebenswirklichkeit von Analphabeten im wesentlichen dadurch geprägt ist, daß sie ständig in der Angst leben, entdeckt zu werden und durch den Kraftaufwand, den das Informations-Management samt der damit verbundenen Verberge-Strategien fordert, in ihrer Spontaneität und in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten stark blockiert sind. Die meisten versuchen, durch Einschränken der sozialen Kontakte und durch die Auswahl von beruflichen Tätigkeiten, bei denen die Entdeckungsgefahr so gering wie möglich ist, eine Bedrohung so weit wie möglich auszuschließen (OSWALD und MÜLLER, 1982, 97-100).

3.4. Der moralische Werdegang

Beim moralischen Werdegang geht es um die Naturgeschichte der Personengruppe mit Stigma, nicht um die Naturgeschichte des Stigmas selbst.¹⁰ GOFFMAN (1998) geht davon aus, daß Personen mit gleichem Stigma Tendenzen zeigen, ähnliche Lernerfahrungen hinsichtlich ihrer Misere zu machen und darüber hinaus auch ähnliche Veränderungen in der Selbstauffassung zu haben. Der moralischen Werdegang ist beides: „*Ursache und Wirkung der Gebundenheit an eine ähnliche Sequenz persönlicher Anpassungen*“

¹⁰ Naturgeschichte des Stigmas wäre z.B. die Geschichte der Schrift und die sich in unserer Gesellschaft parallel zur allgemeinen Schulpflicht entwickelte Änderung in der Bewertung von Analphabetismus.

(GOFFMAN, 1998, 45). Der Sozialisationsprozess läßt sich in zwei Phasen aufgliedern. In der einen Phase lernt die stigmatisierte Person den Standpunkt der Normalen kennen und nimmt ihn in sich auf. Hierbei erwirbt sie auch den Identitätsglauben der weiteren Gesellschaft sowie eine allgemeine Vorstellung davon, wie es sein würde, ein bestimmtes Stigma zu besitzen. In der anderen Phase lernt die Person, daß sie selbst ein bestimmtes Stigma besitzt, und diesmal in allen Einzelheiten die Konsequenz davon, es zu besitzen. GOFFMAN (1998) sagt, daß die Aufeinanderfolge und das Ineinandergreifen dieser zwei Anfangsphasen des moralischen Werdegangs wichtige Verhaltensmuster formen, indem sie den Grundstock für die spätere Entwicklung legen. Er stellt vier verschiedene Verhaltensmuster vor:

1. Personen mit einem angeborenen Stigma werden gerade dann in ihre unvorteilhafte Situation sozialisiert, wenn sie die Standards, die sie selbst nicht erreichen, kennenlernen und in sich aufnehmen. GOFFMAN (1998) nennt als Beispiel einen Waisenjungen, der in einem Waisenhaus aufwächst und dennoch lernt, als Erwachsener seinem eigenen Kind gegenüber zu fühlen, was es heißt, väterlich zu sein.
2. Ein zweites Muster leitet sich von der Fähigkeit einer Familie ab, „sich als eine schützende Kapsel für ihr Junges zu konstituieren. Ein von Geburt an stigmatisiertes Kind kann innerhalb einer solchen Kapsel durch Informationskontrolle sorgfältig behütet werden“ (GOFFMAN, 1998, 46). Wie in einem Zauberkreis wird alles möglicherweise Herabsetzende von ihm ferngehalten. Einen Bruch erlebt das Kind dann, wenn es in Situationen kommt, die von der Familie nicht mehr kontrolliert werden können, z. B. mit Beginn der Schulzeit, wobei die Erfahrung oft sehr plötzlich kommt mit Spott, Hänseleien und Ächtung. Das Kind wird, je mehr es gehandicapt ist, umso wahrscheinlicher auf eine Sonderschule für seinesgleichen geschickt werden mit der Begründung, daß es unter seinesgleichen besser aufgehoben sei. Es erfährt, daß es in Wirklichkeit gar nicht dazu gehört hat, daß das Eigene, das es zu besitzen glaubte, in Wirklichkeit das Falsche war und das weniger Eigene wirklich seines ist. Mit anderen Worten: Es muß sich neu orientieren. Gelegentlich gelingt es dem Kind, sich durch die Schulzeit hindurch einige Illusionen zu bewahren. Der Bruch erfolgt dann spätestens bei dem Versuch, sich zu verabreden oder einen Job zu finden.
3. Ein drittes Verhaltensmuster findet sich bei Personen, die spät im Leben stigmatisiert werden oder erst spät im Leben erfahren, daß sie schon immer diskreditierbar waren. Diese Personengruppe hat über Normale und Stigmatisierte gründlich gelernt, lange bevor sie sich selbst als unzulänglich erleben mußte und hat nun voraussichtlich Probleme mit der Neuorientierung. Mit großer Wahrscheinlichkeit entwickelt eine Person dieser Gruppe eine Mißbilligung ihrer selbst.
4. Ein viertes Muster wird von Personen veranschaulicht, die zunächst in einer fremden Gesellschaft (mit eigenen Werten und Normen) sozialisiert wurden, entweder innerhalb oder außerhalb geographischer Grenzen der „normalen“ Gesellschaft, und die nun eine zweite Seinsweise erlernen müssen, die von ihrer Umgebung als die reale und gültige empfunden wird¹¹. (GOFFMAN, 1998, 45-49)

Aspekte, die für den Werdegang von Analphabeten/Analphabetinnen relevant sind, finden sich m.E. vor allem im zweiten und dritten Verhaltensmuster, wenn auch in modifizierter Form. Das Stigma ist zwar nicht angeboren, es wird aber in früher Kindheit grundgelegt. Lese- schreibunkundige Personen wachsen, ähnlich wie im zweiten Verhaltensmuster beschrieben, in einer Art „Kapsel“ auf, wenn auch die Hintergründe, die den Kapseleffekt bewirken, völlig andere sind. Abkapselung und Informationskontrolle konstituieren sich hier nicht als Schutz für das Kind, sondern begründen sich in der stigmatisierten Situation der Familien selbst, als Folge des Stigma-Managements der Eltern. Aber unabhängig von den Hintergründen der „Kapsel-Situation“ läßt sich sagen: In beiden Fällen durchlaufen die Kinder, gebunden an die Familien, bis zum Eintritt in die Schule eine Entwicklung, die sich von der Entwicklung anderer Gleichaltriger in anderen Familien unterscheidet.¹² Diese Andersartigkeit, welcher Art auch immer, wird evident zu Beginn der Schulzeit und bedingt negative Erfahrungen im neuen Lebensraum, einschließlich einer

¹¹ Zu dieser Personengruppe gehören in unserer Gesellschaft z.B. Gastarbeiter, Aussiedler oder Asylanten und ihre Familien.

¹² Das heißt nicht, daß alle Kinder einer Familie zwangsläufig dieselbe Entwicklung durchlaufen. Die Familienkonstellation stellt sich für jedes Geschwisterkind anders dar, bedingt andere Erfahrungen und kann daher zu unterschiedlichen Entwicklungen führen.

früher oder später erfolgenden Überweisung auf eine Sonderschule und der damit verbundenen Notwendigkeit der Neuorientierung.

Auch zur gelegentlichen Bewahrung der Illusion während der Schulzeit findet sich eine Entsprechung im Werdegang von Analphabeten/ Analphabetinnen: Man erwartet von Schüler/-innen nicht, daß sie perfekt sind. Die Gesellschaft vertraut darauf, daß es der Schule schon irgendwie gelingen wird, die fehlenden Kompetenzen bis zum Ende der Schulzeit zu vermitteln. Deshalb bleiben die Betroffenen während der Schulzeit trotz aller Mißerfolgsereignisse in der Schule durch ihren Schülerstatus vor einer gesellschaftlichen Etikettierung geschützt. Dadurch bedingt entwickeln sie häufig eine verzerrte Wahrnehmung der Realität. Sie machen zwar die Erfahrung, daß sie den schriftsprachlichen Anforderungen des Unterrichts nicht gewachsen sind und entsprechend schlechte Noten bekommen (und damit u.U. auch Streß zu Hause). Außerhalb von Schule werden sie aber kaum mit unerfreulichen Lese- und Schreibsituationen behelligt. Das verleitet sie zu der Annahme, daß sich das Problem, nicht so gut lesen und schreiben zu können, wie es die Lehrer und vielleicht auch die Eltern gerne hätten, nach dem Verlassen der Schule dann ganz automatisch löst (KRETSCHMANN [u.a.], 1990, 22). Sie machen dann die bittere Erfahrung, daß nach dem Übergang von Schule zum Berufsleben funktioneller Analphabetismus nicht mehr verziehen wird und sie lernen nun im Detail die Konsequenzen kennen, was es bedeutet, selbst dieses Stigma zu besitzen.

Der Bezug zum dritten Verhaltensmuster findet sich in diesem späten Bewußtwerden der eigenen Stigmatisierung. Hier finden sich auch Entsprechungen zu Selbstzweifeln und dem Gefühl der eigenen Minderwertigkeit.

Eine Beziehung zum vierten Verhaltensmuster könnte sich in der Überlegung finden, daß sich die Lebensräume Familie und Schule so sehr voneinander unterscheiden, daß sie als Welten mit unterschiedlichen Werten und Normen angesehen werden können (siehe Kapitel 2.2.4. dieser Arbeit). Dazu müßte im einzelnen aber genauer untersucht werden, in welchem Ausmaß hier tatsächlich eine unterschiedliche Gültigkeit von Identitätsnormen zugrunde liegt, d.h. ob die Herkunftsfamilie für sich selbst andere Werte und Normen in Anspruch nimmt, als die „normale“ Gesellschaft, oder ob es sich hier u.U. nicht vielmehr um eine Variante fehlender Passung aufgrund unterschiedlicher Entwicklungsebenen handelt.

Das erste Verhaltensmuster könnte Aspekte der Art enthalten, daß Analphabeten/Analphabetinnen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen bestrebt sind, den eigenen Kindern einen frühen Zugang zu Büchern zu ermöglichen, bzw. die schulische Lernentwicklung aufmerksamer zu begleiten und zu unterstützen. Bei FUCHS-BRÜNINGHOFF und PFIRMANN (1991) findet sich aber ein Hinweis, daß Eltern das wahrscheinlich erst dann tun, wenn sie selbst einen Alphabetisierungskurs absolvieren und dabei ihr eigenes Lernen reflektieren.

3.4.1. Bedeutung des moralischen Werdegangs

GOFFMAN (1998) weist darauf hin, daß ein Rückblick auf den moralischen Werdegang dem stigmatisierten Individuum die Möglichkeit eröffnet, Erfahrungen auszusondern und retrospektiv herauszuarbeiten, „*die ihm dazu dienen, den Grund dafür anzugeben, wieso es zu den Ansichten und Praktiken kam, die es jetzt in bezug auf seine eigene Art und auf Normale hat*“ (GOFFMAN, 1998, 53). Dabei ist die Beziehung zur eigenen Art und die Identifikation mit der eigenen Gruppe wesentlich davon geprägt, in welchem Ausmaß die Andersartigkeit dazu dienen kann, die Betroffenen mit einem neuen „Wir“ zu versorgen. Je weniger das der Fall ist, desto stärker werden die Stigmatisierten darauf angewiesen sein, sich mit den „Normalen“ zu identifizieren. Daß dies auf Analphabeten/Analphabetinnen zutrifft, beweist m.E. der hohe Grad der Anonymität dieser Gruppe. Sie passen sich so hervorragend an, verhalten sich in sozialen Settings so konform, daß ihr Vorhandensein in der Gesellschaft kaum wahrgenommen wird. Hinzu kommt, daß viele Analphabeten/Analphabetinnen denken, nur sie alleine seien von dem Problem betroffen (EGLOFF, 1997, 165).¹³

¹³ Es ist in diesem Zusammenhang m.E. interessant, wie man auf das Phänomen des modernen Analphabetismus aufmerksam wurde: Es wurde erst evident bei der Zielgruppenarbeit mit sozial und bildungsmäßig Benachteiligten

Analphabeten/Analphabetinnen kommen in der Regel erst durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen mit Menschen in Kontakt, die das gleiche Problem haben wie sie, und können hier das erstmal so etwas wie ein „Wir-Gefühl“ entwickeln. *„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, 169)

Die erfolgreiche Teilnahme am Kurs, die die Entwicklung des neuen „Wir“ ermöglicht, setzt allerdings voraus, daß die oben erwähnte verzerrte Realitätswahrnehmung durch das Bewußtsein ersetzt wurde, was es in der Konsequenz heißt, das Stigma Analphabetismus zu besitzen. Eine Entsprechung, daß dieses Bewußtsein für den Erfolg des Bemühens um den nachträglichen Erwerb von schriftsprachlicher Kompetenz von Bedeutung ist, findet sich bei KAMPER (1990), die feststellt, *„daß die objektive, gesellschaftliche Notwendigkeit des Beherrschens der Schriftsprache nicht ausreicht – die Bedeutsamkeit, der persönliche Sinn, muß subjektiv erlebt werden, damit dies aufwendige und anstrengende Unterfangen des Lesen- und Schreibenlernens wirklich begonnen und fortgesetzt wird.“* (KAMPER, 1990, 160) Ein Hinweis auf die Bedeutung des persönlichen Sinns und das Bewußtsein der Tragweite des eigenen Unvermögens findet sich auch bei EGLOFF (1997), die von einem Vater berichtet, der deshalb einen Alphabetisierungskurs besucht, damit er in der Lage ist, seinem Sohn etwas vorzulesen. *„Der Gedanke, dem Jungen keine Geschichte vorlesen zu können [...], empfindet er offensichtlich als unerträglich, und dies bildet für ihn einen entscheidenden Anlaß, sich um sein Lese- und Schreibdefizit zu kümmern.“* (EGLOFF, 1997, 168)

Die fehlende Kompetenz, die es nachträglich zu erwerben gilt, beschränkt sich aber nicht allein auf Lesen und Schreiben, sondern es handelt sich darüber hinaus um die Lernkompetenz selbst, da ja der Erwerb des Stigmas auf Fehlentwicklungen und Blockaden innerhalb des biographischen Lernprozesses beruht. Lernkompetenz bedarf des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, das aber bei den Betroffenen nachhaltig gestört ist. So bedeutet der Erwerb der fehlenden Kompetenz gleichzeitig auch einer Neuorientierung hinsichtlich des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls. Das hat Konsequenzen für die Alphabetisierungsarbeit. Dazu DÖBERT-NAUERT (1985): *„Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei.“* (DÖBERT-NAUERT, 1985, 116)

3.5. Zusammenfassung

Für die Alltags- und Lebenswelt von Analphabeten/Analphabetinnen in unserer Gesellschaft läßt sich zusammenfassend folgendes sagen: Durch die Unkundigkeit im Lesen und Schreiben sind sie von allen schriftlichen Informationen und Ausdrucksmöglichkeiten abgeschnitten und dadurch in ihrem Aktionsradius in einem solchen Ausmaß eingeschränkt und isoliert, daß man hier von einer „sozialen Beeinträchtigung“ sprechen kann.¹⁴ Das hat negative Auswirkungen auf die persönliche und die berufliche Weiterentwicklung. Da Analphabetismus ein Stigma ist, sind Betroffene bei Bekanntwerden zudem in ihrer Akzeptanz bedroht und müssen bei Interaktionen darum fürchten, nicht mit der gleichen Würde behandelt zu werden wie Personen, die das Stigma nicht besitzen. Sie werden durch einen gesellschaftlichen Zuschreibungsprozeß herabqualifiziert und ausgegrenzt. Der gemeinsame Identitätsglaube bewirkt, daß sie ein minderwertiges Selbstbewußtsein entwickeln und sich ihrer Andersartigkeit schämen. Das führt zur Vermeidung möglichst aller „verräterischen“ Situationen. Da sich diese umso eher ergeben, je größer der

in Institutionen wie dem Strafvollzug, innerhalb derer es fast unmöglich ist, anonym zu bleiben (DRECOLL und MÜLLER (Hrsg.), 1981, 1).

¹⁴ Man könnte auch sagen, in einer Gesellschaft wie der unsrigen ist Lesen und Schreiben für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben eine „conditio sine qua non.“

persönliche Bekanntheitsgrad ist, bedeutet Vermeidung auch gesellschaftliche Isolation. Zum anderen führt die Angst vor Entdeckung zur differenzierten Entwicklung von Verschleierungstechniken, die persönlich mehr oder weniger stark als Täuschen im negativen Sinne erlebt werden und das minderwertige Selbstbild zusätzlich belasten. Der moralische Werdegang zeigt auf, daß sich bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Biographien Gemeinsamkeiten in der Entwicklung der persönlichen Bewertungen und Praktiken in bezug auf das Stigma feststellen lassen, die auch Einfluß haben auf den nachträglichen Erwerb der fehlenden Kompetenz. Dieser Erwerb wird dadurch erschwert, daß er eine Veränderung des Selbstbildes, eine Neuorientierung auch in Beziehungen zu anderen erfordert und damit auch den zunehmenden Verzicht auf vertraute Verhaltens- und Beziehungsmuster.

4. Bezug zur heilpädagogischen Theoriebildung

Nach der Definition von Analphabetismus, Überlegungen zu seinen Ursachen und seiner Bedeutung einschließlich der Stigmatisierung für die Lebens- und Alltagswelt der betroffenen Personengruppe möchte ich nun untersuchen, ob Analphabetismus sich als Gegenstand heilpädagogischer Theoriebildung definieren läßt. Dazu zunächst einige grundsätzliche Angaben, basierend auf dem Positionspapier des Fachbereiches Heilpädagogik (ONDRACEK und TROST, 1998).

4.1. Selbstverständnis von „Heilpädagogik“

Der Begriff „Heilpädagogik“ wurde durch GEORGENS und DEINHARDT Mitte des 19. Jahrhunderts eingeführt, die in ihrer nahe bei Wien gegründeten Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana zunächst Kinder mit Körper- und geistiger Behinderung, später auch „verwahrloste“ und nicht behinderte Kindern gemeinsam betreuten, erzogen und ausbildeten. Die von ihnen erstmals systematisch und wissenschaftlich entwickelte Theorie der Heilpädagogik verstand sich als Zweig der allgemeinen Pädagogik und gleichzeitig als Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik. HANSELMANN und MOOR als Vertreter der Schweizer Schule betonten später die pädagogische Grundlegung der Heilpädagogik, die sich in der Folge weiter differenzierte in die schulische Sonderpädagogik und die außerschulische Heilpädagogik der Erziehung und Behandlung von durch Behinderung bedrohten, behinderten, verhaltensauffälligen Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Heute orientiert sich Heilpädagogik weniger am traditionellen, defektorientierten und stigmatisierenden Verständnis von Behinderung, sondern vielmehr am „Ressourcen“- oder „Empowerment“-Modell. Dabei ist die anthropologisch-ethische Reflexion des Menschenbildes von entscheidender Bedeutung, die unabdingbare Anerkennung des unteilbaren Personseins und der Subjekthaftigkeit jedes Menschen, ebenso die Reflexion anthropologisch-ethischer Kategorien wie Normen, Bewertungen und Wertvorstellungen.

Heilpädagogik beschäftigt sich als integrative Wissenschaft mit den unterschiedlichen Lebenssituationen und Bedürfnissen von Menschen mit körperlichen, geistigen, seelischen und/oder sozialen Beeinträchtigungen und daraus folgenden Behinderungen. Sie nutzt Wissensbestände und Erkenntnisse vor allem:

- *„der Medizin: Kinderheilkunde, Neuropädiatrie, Psychiatrie und Kinder- und Jugendpsychiatrie, Neurologie, Geriatrie*
- *der Psychologie: Entwicklungspsychologie, Lern- und Sozialpsychologie, Tiefenpsychologie, humanistische Psychologie, klinische Psychologie*
- *der Soziologie: Bildungs-, Familien-, Organisationssoziologie und Interaktionsanalyse*
- *der Rechts- und Verwaltungswissenschaft*
- *der Kulturwissenschaften und*
- *der Pädagogik als zentraler Referenzdisziplin.*

Das theoretische Fach Heilpädagogik überprüft diese auf ihre heilpädagogische Bedeutung, modifiziert sie gegebenenfalls und integriert sie in das heilpädagogische Selbstverständnis. In den didaktischen und methodischen Elementen der Heilpädagogik geschieht dann die Verknüpfung des theoriegeleiteten Wissens mit erfahrungs- und praxisbezogenen Handlungskonzepten.“ (ONDRACEK und TROST, 1998, 4)

Ziel heilpädagogischer Arbeit ist, die Entfaltung der vorhandenen Potentiale bei Menschen zu fördern, die von Behinderung oder Beeinträchtigung betroffenen oder bedroht sind, und dabei insbesondere eine möglichst gute Beziehung zur eigenen Person, zu anderen Menschen, zur Sach- und Umwelt und zu ideellen Werten zu erreichen. Darüber hinaus liegen Schwerpunkte heilpädagogischen Handelns in den Bereichen Prävention und Rehabilitation sowie in der Reflexion und aktiven Unterstützung von sozialpolitischen und gesellschaftlichen Belangen (ONDRACEK und TROST, 1998, 5).

4.2. Definition von Behinderung anhand des Paradigmenmodells nach Bleidick

Heilpädagogisches Selbstverständnis steht in einer Wechselbeziehung zum Verständnis von Behinderung, ob Behinderung als naturwüchsig gilt und als personbezogenes Schicksal, das individuell zu ertragen ist, oder ob Behinderung darüber hinaus nicht vielmehr verstanden werden muß als Folge von Zuschreibungs- und Interaktionsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb einer Gesellschaft. Die Paradigmen nach BLEIDICK bieten ein Erklärungsschema, um die Mehrdimensionalität des pädagogischen Begriffes von Behinderung zu veranschaulichen. BLEIDICK geht zunächst von vier Paradigmen aus (1976), die er später auf drei reduziert (1988), indem er interaktionistische und gesellschaftstheoretische Aspekte zusammenfaßt mit der Begründung, daß auch die gesellschaftliche Ebene letztlich eine Interaktionsebene ist. Im folgenden möchte ich das Drei-Paradigmen-Modell vorstellen, da es jüngeren Datums ist. Dabei bedeutet die Reihenfolge keine Rangfolge:

1. Personorientierter Begriff von Behinderung:

Behinderung ist hier in der persönlichen Dimension angesiedelt und als individuelles, weitgehend unabänderliches und somit hinzunehmendes Schicksal anzusehen. Sie ist gleichbedeutend mit einem absolut feststehenden Defekt. Die Ursachen der Behinderung werden in der Person gesucht oder, wenn sie exogen sind, als personzentrierte individuelle Angelegenheit betrachtet. Die Relativität von Behinderung findet hier nur untergeordnete Beachtung. Dieses Paradigma wird auch das „medizinische Paradigma“ genannt. Das medizinische Forschungsinteresse ist vom ätiologischen Gesichtspunkt geleitet.

2. Systemsoziologischer Begriff von Behinderung:

Behinderung ist hier als organisationssystemische Kategorie zu verstehen. Sie wird existent durch eine „vom komplexen Verwaltungsstatus der Großorganisation Bildung- und Ausbildungswesen erzwungene Ausdifferenzierung“ (BLEIDICK, 1976, 412), wie sie sich z.B. in der Einrichtung von Sonderschulen als Entlastung für allgemeine Schulen darstellt. Durch kulturellen Auslesedruck produziert die Schule Schulversager, das Schulleistungsversagen wird individualisiert, z.B. als „Lernbehinderung“. Zitat BLEIDICK (1988, 259): „Der Leistungszwang der allgemeinen Schule bildet eine ‚monopolartige Instanz‘ für die Feststellung der Lernbehinderung“ Das System Schule bestimmt also aufgrund von Richtlinien und Anforderungen, wer behindert ist.

3. Interaktions- und gesellschaftstheoretischer Begriff von Behinderung:

Diesem Paradigma liegt ein soziologischer Definitionsansatz zugrunde. Behinderung ist zu verstehen als ein Zuschreibungsprozeß aufgrund von Erwartungshaltungen der Gesellschaft. „Die Devianz des behinderten Individuums wird damit in das Medium sozialer Interaktionen verlagert. Der Behinderte weicht von Normen der Gesellschaft ab, weil er ‚in unerwünschter Weise anders‘ ist (Goffman). Soziale Kontrollmechanismen statten ihn mit dem Etikett Behinderung aus (sog. labeling approach), das Stigmatisierung, Typisierung und Zuweisung eines sozialen Zwangsstatus bedingt“ (BLEIDICK, 1988, 262). Der soziale Definitionsvorgang von Behinderung kann auf drei unterschiedlichen Interaktionsebenen erfolgen, die miteinander verbunden sind:

- „In der unmittelbaren Ich-Du-Beziehung, in der das Anderssein des Behinderten vom „Normalen“ persönlich abgewehrt wird;
- auf der Ebene der Gruppe bei Ausgliederungsprozessen aus Familie, Schule, Gemeinde;
- im gesellschaftlichen Bezugssystem der Aussonderung, in dem der Behinderte vom öffentlichen Ansehen „separiert“ wird“ (BLEIDICK, 1988, 263).

Die hier aufgezeigten drei Analyseebenen erlauben nach BLEIDICK (1988) theoretisch die oben erwähnte Zusammenfassung des interaktionistisch-soziologischen und des gesellschaftstheoretisch-politologischen Paradigmas.

Jedes der Paradigmen ermöglicht isoliert eine Begrenzung des Forschungsgegenstandes, greift aber als alleinige Definitionsgrundlage von Behinderung zu kurz und läßt wichtige Variablen unberücksichtigt. Erst ihre gegenseitige Ergänzung und die Berücksichtigung ihres Ineinandergreifens ermöglichen eine mehrdimensionale Betrachtungsweise der Variablenzusammenhänge und eine angemessene, komplexe Handlungsorientierung.

Betrachtet man nun Analphabetismus vor dem Hintergrund dieses Paradigmenmodells, finden sich auffällige Übereinstimmungen zu allen drei Paradigmen. Dem ersten Paradigma läßt sich die Frage nach dem jeweils erreichten Entwicklungsstand bei Einschulung und bei den Lernblockaden erwachsener Analphabeten zuordnen, ebenso die Überlegung, daß organische Störungen als einer der möglichen Verursachungsfaktoren für Analphabetismus nicht auszuschließen sind. Diese Faktoren sind in der Person begründet, auch wenn sie nicht als hinzunehmendes Schicksal anzusehen sind. Im zweiten Paradigma finden sich Übereinstimmungen in bezug auf den Auslesedruck und die Definitionsmacht von Schule bei der Zuschreibung von Behinderung. Die Definition von Behinderung im dritten Paradigma als Zuschreibungsprozeß aufgrund von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen belegt ein Verständnis von Behinderung als kulturabhängiger und historisch wandelbarer Größe, ein Verständnis, das auch Analphabetismus zugrunde liegt. Die aufgrund des Zuschreibungsprozesses erfolgende Stigmatisierung stellt einen weiteren Faktor der Übereinstimmung dar.

Diese auffälligen Übereinstimmungen lassen eine theoretische Definition von Analphabetismus als Behinderung zu. Damit lassen sich auch Handlungsorientierungen, die sich aus der Reflexion von Analphabetismus im Rahmen der Begründungsmodelle ergeben, als Gegenstand heilpädagogischer Theoriebildung bezeichnen. Da sich die Behinderung aber in gesellschaftlichen Voraussetzungen und dem Nichterfüllen von Erwartungshaltungen begründet, halte ich die Bezeichnung „soziale Beeinträchtigung“ für angemessener, da hier dieser relative Bezug besser zum Ausdruck kommt. Zudem ist angesichts des traditionellen stigmatisierenden Verständnisses von Behinderung zu bedenken, daß Analphabetismus ohnehin gravierend stigmabelastet ist und eine zusätzlich stigmatisierende Definition die Lebenssituation von Analphabeten/Analphabetinnen nicht unbedingt erleichtert.

5. Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld

5.1. Heilpädagogische Tätigkeit und heilpädagogische Arbeitsfelder

Das Angebot der Heilpädagogik richtet sich an Menschen, die aufgrund äußerer oder innerer Schädigungen und/oder Beeinträchtigungen in ihrer Alltags- und Lebenswelt stärker belastet sind als andere Menschen in unserer Gesellschaft und die daher einen höheren Bedarf an Erziehung, Beziehung und Unterstützung haben. Die Lebenssituation der Menschen ist immer auch geprägt oder bedroht von Ausgrenzung. Somit gilt das erkenntnis- und handlungsleitende Interesse vorrangig dem Individuum als Person in einer bestimmten historischen und sozialen Situation.

„Heilpädagogische Tätigkeit richtet sich vor allem an folgende Personenkreise und ihre Bezugspersonen:

- *Menschen jeden Alters mit Behinderungen,*
- *Kinder, Jugendliche und Adoleszente mit Entwicklungsverzögerungen,*
- *Menschen mit gravierenden und komplexen Verhaltensauffälligkeiten, psychischen und psychosomatischen Störungen oder chronischen Krankheiten.*

Der Ausgangspunkt der heilerzieherischen Aufgabe ist die jeweilige ‚Individuallage‘ des betroffenen Menschen mit seiner

- *derzeitigen Entwicklungsphase,*
- *Bildbarkeitsstufe,*

- *Eingebundenheit in die Alltags und Lebenswelt.*“
(ONDRACEK und TROST, 1998, 5)

Das entscheidende Element heilpädagogischen Handelns (wie auch heilpädagogischer Theoriebildung) ist die Beziehung zwischen dem Hilfe suchenden bzw. auf Hilfe angewiesenen Menschen und dem Heilpädagogen/der Heilpädagogin in einer bestimmten sozio-historischen Situation. „*In Anlehnung an MARTIN BUBER wird das heilpädagogische Verhältnis dialogisch genannt. Dieses Dialogische läßt sich als das Eigentliche der Heilpädagogik beschreiben*“ (ONDRACEK und TROST, 1998, 7). Ein dialogisches Verhältnis geht von der Gleichwertigkeit und der Ebenbürtigkeit der beteiligten Personen aus. Es bedeutet die Gestaltung einer Wechselbeziehung zwischen Ich und Du auf einer gleichberechtigten Ebene und ist grundlegend für die Arbeit in allen heilpädagogischen Tätigkeitsbereichen, aber auch übertragbar auf kollegiales und interdisziplinäres Zusammenwirken. Wichtige Voraussetzung hierfür ist die Transparenz und Reflexion der eigenen Erfahrungen und der dadurch bedingten eigenen Deutungs- und Handlungsmuster.

Heilpädagogische Arbeitsfelder finden sich überall da, wo heilpädagogische Tätigkeiten ein angemessenes Mittel darstellen, die Lebenssituation der betroffenen Menschen positiv zu verändern, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit sowie ihrer Eigenkompetenzen zu fördern und zu stärken und die Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes Leben zu verbessern. Das können traditionelle Arbeitsfelder im Bereich der Entwicklungsförderung/ Frühförderung und in Einrichtungen zur Betreuung und Förderung behinderter Menschen sein, aber auch Bereiche der Familien- und Erziehungsberatung, der zuständigen öffentlichen Verwaltung, Fortbildungszentren und Ausbildungsstätten sowie Felder der Öffentlichkeits- und sozialpolitischen Arbeit. Eine detaillierte Auflistung findet sich im bereits erwähnten „Positionspapier des Fachbereichstages Heilpädagogik“ (ONDRACEK und TROST, 1998, 6). Im Zusammenhang dieser Arbeit sind vor allem die beiden letzteren Felder von Interesse, zum einen, weil Alphabetisierung (als Teil des Komplexes Analphabetismus) vornehmlich an Volkshochschulen durchgeführt wird, die anerkannte Fort- und Weiterbildungseinrichtungen sind, und zum anderen, weil Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit wichtige Faktoren im Kampf gegen Stigmatisierung darstellen und damit auch für Analphabetismus von Bedeutung sind.

5.2. Schnittmengen heilpädagogischer Tätigkeit und Alphabetisierung als Bestandteil des Gesamtkomplexes Analphabetismus

5.2.1. Eingrenzung der Untersuchungsebene

Durch die theoretische Definition von Analphabetismus als Behinderung bzw. soziale Beeinträchtigung und angesichts seiner belastenden Auswirkungen auf die Lebens- und Alltagswelt der Betroffenen aufgrund von Stigmatisierung können Menschen, die von Analphabetismus betroffen oder bedroht sind, dem Personenkreis zugeordnet werden, an die sich das Angebot der Heilpädagogik richtet. Eine Überprüfung dieser Zuordnung ist dadurch denkbar, Grundlagen heilpädagogischer Praxis und Grundlagen der Tätigkeitsbereiche im Gesamtkomplex Analphabetismus im Hinblick auf Übereinstimmungen zu untersuchen. Vergleichbare Merkmale und Bedürfnisse bei Betroffenen bewirken vergleichbare Basisorientierungen für Handlungskonzepte; der Umkehrschluß ist, daß vergleichbare Basisorientierungen auch auf vergleichbare Merkmale und Bedürfnisse hinweisen.

Die Auseinandersetzung mit Analphabetismus unter heilpädagogischen Gesichtspunkten kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, zum einen auf der Ebene der Prävention im Bereich Frühförderung sowie von Erziehungs- und Familienberatung (wobei ein Aspekt der Arbeit sicher darin liegen müßte, diese Bereiche als „passungsgerechtes“ Angebot für die Mehrheit der betroffenen Familien, also weniger mittelstandsorientiert, zu gestalten), auf der Ebene der Alphabetisierung Erwachsener oder auch auf der Ebene der öffentlichen Rehabilitierung und der beratenden Mitarbeit in politischen Gremien bei der Schaffung von angemessenen Rahmenbedingungen z.B. für Prävention und Alphabetisierung. Da in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf Analphabetismus als heilpädagogischem Arbeitsfeld an Volkshochschulen liegt, Volkshochschulen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung aber Maßnahmen auf der Ebene

der Alphabetisierung anbieten, werde ich im folgenden exemplarisch einige Aussagen über Grundlagen heilpädagogischer Tätigkeit und Zielsetzung in Bezug setzen zu grundsätzlichen Aussagen aus dem Arbeitsbereich Alphabetisierung. Die Auswahl der Beispiele orientiert sich an deren grundsätzlicher Bedeutung für heilpädagogische Tätigkeit.

5.2.2. Exemplarische Beispiele

1. Individuallage der Betroffenen als Ausgangspunkt heilpädagogischen Handelns

Die Individuallage von lese-schreibunkundigen Personen ist in der Regel wesentlich geprägt durch die bereits beschriebenen negativen Auswirkungen von Analphabetismus auf die Persönlichkeitsentwicklung, durch blockierende Lernerfahrungen und Abhängigkeiten im sozialen Bereich. Eine heilpädagogisch ausgerichtete Tätigkeit mit diesem Personenkreis wird diese Faktoren als Ausgangspunkt berücksichtigen müssen. Hier finden sich Übereinstimmungen mit der Forderung von DÖBERT-NAUERT (1985) nach einer stärkeren Beachtung des biographisch gewachsenen Selbstbildes in der Entwicklung von Konzepten für die Alphabetisierung (vergl. Seite 36 dieser Arbeit). Auch FUCHS-BRÜNINGHOFF und PFIRRMANN (1992) weisen in der Auseinandersetzung mit den Hintergründen von Lernvorgängen und Lernstörungen u.a. auf den notwendigen Rückbezug auf die Individuallage hin (auch wenn diese nicht ausdrücklich als solche benannt wird): *„Re-Aktionen, d.h. Handlungen, die auf die von außen wirkenden Faktoren vom Individuum erfolgen, sind für andere, für Außenstehende, vielfach nicht verständlich, da sie über die innere Deutung und Stellungnahme beeinflusst und ‚ver-rückt‘ werden. Störungen im Lernen sind deshalb als verschlüsselte (ver-rückte) Botschaften zu begreifen, die erst über ein Verständnis der individuellen Logik, des Kontextes und der Wechselwirkungen mit sozialen Komponenten wieder ‚logisch‘ für den Betrachter werden können.“* (FUCHS-BRÜNINGHOFF und PFIRRMANN, 1992, 14) Hier wird m.E. deutlich, daß der Ausgangspunkt heilpädagogischer Tätigkeit mit dem Ausgangspunkt von Alphabetisierungsarbeit übereinstimmt. Beide orientieren sich an der Individuallage, der subjektzentrierten Erfassung der aktuellen Situation der Betroffenen.¹⁵

2. Das dialogische Verhältnis

Eine weitere Übereinstimmung findet sich im dialogischen Verhältnis. Auch in der Alphabetisierung ist die Ebene der Beziehung grundlegende Voraussetzung für gelingende Kommunikation und damit auch für gelingende Lernvorgänge. *„Um die Teilnehmer ‚sprachfähig‘ zu machen, muß der Kursleiter ‚beziehungsfähig‘ gemacht werden“* (FUCHS-BRÜNINGHOFF, 1990, 32). Erst wenn Teilnehmer/-innen „sprachfähig“ sind, können sie ihre Bedürfnisse äußern und auf einer gleichberechtigten Ebene verstärkt in die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß einbezogen werden. Die „Beziehungsfähigkeit“ der Kursleiter/innen kann durch die Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte im Rahmen von Fortbildung und Supervision erreicht werden. *„Das Ziel der Auseinandersetzung mit der eigenen Person ist nicht eine bereinigte Persönlichkeit, wie es manchmal von Kursleitern angenommen wurde, die noch keine Gelegenheit hatten, an entsprechenden Fortbildungsseminaren teilzunehmen. Es geht vielmehr darum, den eigenen Lernweg zu reflektieren, zu erkennen, welche Konsequenzen man aus positiven und negativen Lernerfahrungen gezogen hat, im Hinblick sowohl auf das eigene Lernen als auch auf das eigenen Lehren.“* (FUCHS-BRÜNINGHOFF, 1990, 32) Hier findet sich eine Übereinstimmung zu der Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster als Voraussetzung für ein dialogisches Verhältnis. In diesem Fall kann man sogar sagen, daß Heilpädagogen/Heilpädagoginnen bereits von ihrer Ausbildung und Grundeinstellung her ein Beziehungsverständnis haben, das für Kursleiter/-innen erst eingefordert wird.

¹⁵ Hierzu ließe sich kritisch anmerken, daß letztlich jedes gelingende Lernen eine Anbindung an die Individuallage erfordert. Die bewußte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ausgangspunkten wird aber umso erforderlicher, je weiter sich die Individuallage der „Lernenden“ und die Individuallage der „Lehrenden“ voneinander unterscheiden, so daß bei fehlender Reflexion Lernstörungen vorprogrammiert sind. Hier finden sich auch Übereinstimmungen mit der Problematik der „fehlenden Passung“, auf die in Zusammenhang mit dem Lebensraum Schule bereits hingewiesen wurde.

3. Entwicklung zu einer neuen Selbständigkeit

Heilpädagogisches Handeln orientiert sich an der Entwicklung und Förderung der Gesamtpersönlichkeit, der Stärkung der vorhandenen Ressourcen und des Selbstvertrauens mit dem Ziel, sich aus bestehenden Abhängigkeiten lösen zu können zugunsten einer neuen, soweit wie möglich selbstbestimmten Lebensführung, die geprägt ist vom Vertrauen in die eignen Fähigkeiten. Auch hier findet sich eine Entsprechung in der Alphabetisierung: *„Für die Betroffenen ist der nachträgliche Erwerb und die Anwendung von Schriftsprache mit einer starken Veränderung ihrer Lebenssituation von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Angst zur Selbstsicherheit und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verbunden, diese Veränderungen sind aber nur möglich, wenn mit dem schrittweisen Erlernen der Schriftsprache der Aufbau eines positiven Selbstbildes verbunden ist.*

Alphabetisierung steht für die Teilnehmer im Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung. Für die Teilnehmer heißt Schriftsprache anwenden das tägliche Leben verändern:

- *Sie müssen Dinge tun, die sie nie zuvor in ihrem Leben getan haben, aus Angst zu versagen.*
- *Sie müssen Dinge selber tun, die immer ein anderer für sie erledigt hat; das bedeutet gleichzeitig, dem anderen Aufgaben ab- bzw. wegzunehmen.*
- *Sie müssen Dinge tun, von denen sie überzeugt waren, daß sie sie aufgrund eigener Unfähigkeit nicht tun können.*

Die Anwendung des neu erworbenen Sprachwissens erfordert neues Alltagshandeln, das dem alten zum Teil deutlich widerspricht.“ (FUCHS-BRÜNINGHOFF, 1990, 25/26)

4. Diagnostische Prozesse

Die Veränderungen der Lebensführung zu mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung sind nach FUCHS-BRÜNINGHOFF (1990) nur durch eine Umdeutung des Selbstbildes möglich. Hilfe hierzu bietet die „Lernberatung“. *„Um diese Verflechtung der aktuellen Lehr-/Lernsituation, dem Lebensalltag der Teilnehmer und der Lerngeschichte aufzulösen, bieten sich Beratungsgespräche an, sowohl als Gespräche in der Gruppe als auch als Einzelgespräche. Diese den Lernprozeß begleitenden Beratungsgespräche – zusammengefaßt unter dem Begriff Lernberatung – können vielfältige Formen annehmen, verfolgen dabei aber eine Zielsetzung: erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.*

Das bedeutet: Beratungsgespräche orientieren sich an den Erfordernissen der Praxis, sie sind daher nicht nur Aufarbeitung der Vergangenheit, sondern dienen auch immer der Veränderung des Lernverhaltens und des Alltagshandelns. In diesem Sinne ist Lernberatung das Suchen nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände im Lernprozeß und Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten im Alltag. Mit Lernberatung werden die Punkte aufgespiert, in denen unbewußt Erfahrungen aus anderen Situationen auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation übertragen werden und zu Beeinträchtigungen führen.“ (FUCHS-BRÜNINGHOFF, 1990, 28)

Zur theoriegeleiteten Orientierung an der Praxis und den sich daran anbindenden Lösungsstrategien in der Lernberatung finden sich Entsprechungen im heilpädagogisch diagnostischen Prozeß, der als fortwährendes Bindeglied zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischem Handeln beschrieben wird. Auch hier geht es um die Erfassung der aktuellen, individuellen Situation der Betroffenen und der sie umgebenden Lebenswelt und Alltagswirklichkeit im Hinblick auf Förderung und Problemlösungsstrategien. Die Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit *„ist handlungs- und zukunftsorientiert und versucht, Förderungs-, Bildungs- und Alltagsperspektiven bzw. Lösungsstrategien für einen betroffenen Menschen und seine Bezugssysteme aufzuzeigen bzw. mit ihm und ihnen gemeinsam auszuhandeln.“ (ONDRACEK und TROST, 1998, 7)*

Ein weiteres Beispiel findet sich bei KAMPER (1990), die für die Erfassung des aktuellen Standes der elementaren Fähigkeiten im Bereich der Wahrnehmung eine diagnostische Aufgabenreihe entwickelt hat: *„Die Bearbeitung dieser Aufgabenreihe durch eine/n Lernende/n soll die Bildung von Hypothesen über mögliche Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Voraussetzungen ermöglichen“ (KAMPER, 1990, 135).* Auf der Grundlage der Hypothesen können dann Übungsprogramme ausgearbeitet werden, die eine Weiterentwicklung der elementaren Fähigkeiten im Bereich der Wahrnehmung fördern und so eine Anpassung der Voraussetzungen an die Anforderungen ermöglichen.

5. Praxisrelevante Methoden

Eine letzte Überlegung gilt den praxisrelevanten Methoden. Hier möchte ich auf die o.ä. Untersuchungsreihe von KAMPER (1990) hinweisen. Wahrnehmungsförderung und sensorische Integrationsförderung gehören zu den anerkannten Methoden der heilpädagogischen Praxis, ebenso wie verhaltenstherapeutische Verfahren, Methoden der Gesprächsführung, systemische Arbeit mit der Familie und anderen Bezugssystemen, alltagspraktische Förderung und Begleitung, sowie gestaltende und kreative Verfahren, Methoden also, die angesichts der oben skizzierten „Schnittmengen“ auch Praxisrelevanz haben für wesentliche Bereiche der Alphabetisierung. Es gehört zum heilpädagogischen Aufgabenbereich, die Methoden in rekursiven Prozessen mit den Anforderungen der jeweiligen Praxisfelder weiterzuentwickeln. (ONDRACEK und TROST, 1998, 8)

5.3. Zusammenfassung

Die oben exemplarisch aufgezeigten Übereinstimmungen bzw. Entsprechungen zwischen heilpädagogischen Ansätzen und den vor allem von FUCHS-BRÜNINGHOFF (1990, 1992), aber auch von KAMPER (1990) beschriebenen Voraussetzungen für eine gelingende Alphabetisierung lassen m.E. deutlich werden, daß die Basisorientierungen heilpädagogischer Konzeptbildung auch angemessene Orientierungen darstellen für Arbeitskonzepte in der Alphabetisierung, ja das z.T. im Bereich Alphabetisierung Basisqualifikationen als Gegenstand von Fortbildung genannt werden (wie z.B. die Berücksichtigung der Individuallage oder die Bedeutung der Selbstreflexion für die Beziehungsfähigkeit), die bei Heilpädagogen/Heilpädagoginnen bereits Bestandteil ihrer Grundausbildung sind. Das gleiche gilt m.E. für die Ebene der Methoden, wie u.a. der Ansatz von KAMPER (1990) zeigt, wenngleich gesagt werden muß, daß hier heilpädagogisch relevante Methoden ergänzt werden müßten um fachspezifische Komponenten der Vermittlung von Schriftsprache.

Bezogen auf den weiter oben gezogenen Umkehrschluß (vergl. Kapitel 5.2.1. dieser Arbeit) läßt sich sagen: Das hohe Maß an Übereinstimmungen und Entsprechungen von Basisorientierungen heilpädagogischer Tätigkeit und Basisorientierungen der Alphabetisierung läßt den Rückschluß zu, daß Menschen, die von Analphabetismus betroffen oder bedroht sind, nicht nur theoretisch, sondern auch belegbar durch die Handlungskonzepte der Alphabetisierung dem Personenkreis zugeordnet werden können, an die sich heilpädagogisches Handeln richtet. Damit läßt sich aber auch, unter Berücksichtigung der zu ergänzenden fachspezifischen Komponenten, Analphabetismus als mögliches heilpädagogisches Arbeitsfeld beschreiben.

6. Auswertung der Umfrage bei den Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen

Da Alphabetisierungsarbeit vornehmlich von Volkshochschulen geleistet wird, führte ich eine Umfrage bei allen VHS in NRW durch, um die aktuelle Angebots- und Arbeitssituation im Bereich Alphabetisierung zu ermitteln und zu untersuchen, in welchem Maße sich hier realistische Chancen für die Berufstätigkeit von Heilpädagogen/-innen ergeben.¹⁶ Die Umfrage bestand aus zwei Fragebögen, einen an die Einrichtung und einen an den/die Kursleiter/-in. Angeschrieben wurden 138 VHS; die Fragebögen an die Kursleiter/-innen fügte ich mit je vier Exemplaren den Anschreiben an die Einrichtung mit der Bitte bei,

¹⁶ In diesem Zusammenhang ist auf die Erhebung von WEISHAUPT (1996) „Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ hinzuweisen. Diese Erhebung wurde in Rahmen des DIE-Projektes „Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern“ durchgeführt (Laufzeit: 01.10.1992 bis 31.12.1994). Da sich diese Untersuchung nicht ausschließlich auf das Angebot von Volkshochschulen bezog und darüber hinaus andere Zielsetzungen hatte (u.a. Vergleich mit den neuen Bundesländern), waren die Daten für die Erörterung im Rahmen dieser Diplomarbeit nur begrenzt verwertbar und rechtfertigen m.E. die eigene Datenerhebung.

diese an den entsprechenden Personenkreis weiterzuleiten. 60 VHS beteiligten sich an der Umfrage (43%) davon dreizehn mit der Antwort, z.Z. keine Kurse durchzuführen. 47 „Fragebögen an die Einrichtung“ konnten ausgewertet werden. Kontrollrückfragen bei sieben zufällig ausgewählten VHS, warum der Fragebogen nicht bearbeitet wurde, ergaben folgendes Ergebnis: zweimal war der/die zuständige Fachbereichsleiter/-in längerfristig erkrankt, einmal z.Z. in Urlaub, zwei Fachbereichsleiter hatten die Umfrage nicht erhalten (als Grund hierfür wurde das Verteilungsproblem von nicht persönlich adressierten Briefen in einer großen Einrichtung vermutet), ein Fachbereichsleiter hielt die Umfrage vom Arbeitsaufwand her, den sie verursacht, für eine Zumutung und hätte es für angemessener gehalten, den Fragebogen in einem persönlichen Gespräch mit mir gemeinsam auszufüllen, einmal wurde die Umfrage in die Ablage gelegt und vergessen. Das Ergebnis der Kontrollrückfragen gibt keine Anhaltspunkte auf systematische Verfälschung des Umfrageergebnisses. Es ist anzunehmen, daß die Stichprobe annähernd repräsentativ ist.

Von den „Fragebögen an den Kursleiter/die Kursleiterin“ wurden 77 zurückgeschickt. Davon konnten 71 ausgewertet werden. (Eine Kursleiterin unterrichtet z.Z. keine Kurse, zwei Fragebögen kamen zu spät, drei Fragebögen waren zu lückenhaft bzw. widersprüchlich ausgefüllt.) Eine Orientierungsgröße für die Rücklaufquote bietet hier nur der Vergleich zu der angegebenen Gesamtzahl der von den Einrichtungen durchgeführten Kurse (168). Die Kursleiter/-innen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, unterrichten insgesamt 117 Kurse. Damit beträgt die Rücklaufquote, gemessen an der Zahl der durchgeführten Kurse, etwa 70%.

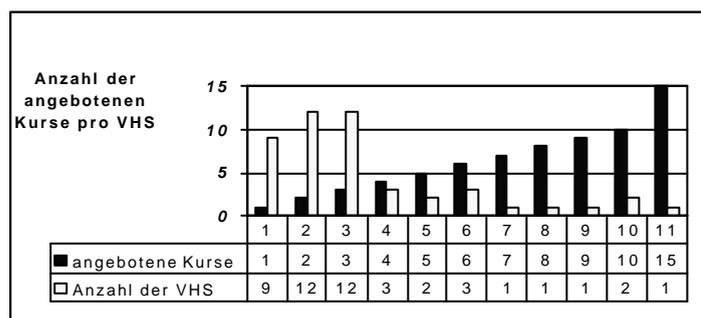
6.1. Fragebogen an die Einrichtung

Mit dem Fragebogen an die Einrichtung wurden im wesentlichen Daten zur Angebotsstruktur erhoben: Anzahl und Art der Kurse, Anzahl der TN, Richtwerte für untere und obere Gruppengröße, Gesamtunterrichtsstunden pro Kurs sowie Häufigkeit des wöchentlichen Angebotes. Darüber hinaus ging es um die Frage nach geeigneten Berufsgruppen für die Kursleitung, Bedarfsdeckung, Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit und Finanzierung.

6.1.1 Übersicht über das Kursangebot

Das Kursangebot an den einzelnen VHS unterscheidet sich z.T. erheblich voneinander. Das zeigt sich bereits bei der Anzahl der durchgeführten Kurse. Während die Mehrzahl der Einrichtungen nur ein bis drei Kurse anbietet (66%), haben einige wenige ein breit gefächertes Angebot von zehn und mehr Kursen.

Diagramm 1:

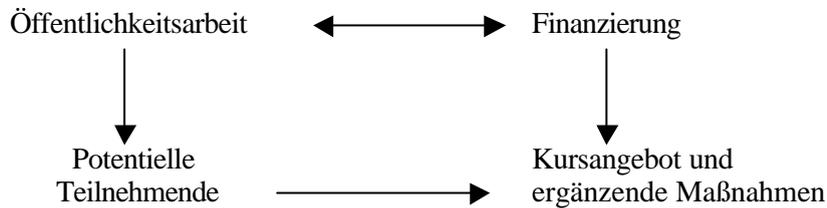


Bei der Frage nach der Bedarfsdeckung geben 89% der Befragten an, mit dem Angebot die aktuelle Nachfrage zu decken. 74% sind allerdings der Meinung, daß das Angebot dem tatsächlichen Bedarf nicht gerecht wird. Als Gründe hierfür werden im wesentlichen folgende Faktoren angegeben:

- Schwierigkeit, die potentiellen Teilnehmer/-innen zu ermitteln, wobei verschiedene Aspekte eine Rolle spielen: Scham und Angst der Betroffenen (Stigma), hohe Hemmschwelle einer lernungewohnten Gruppe, sich an eine Bildungseinrichtung zu wenden, aber auch die Schwierigkeit der direkten Ansprache der Zielgruppe aufgrund der hohen Anonymität;

- Öffentlichkeitsarbeit und Finanzierung, wobei sich zwei Ebenen ergeben: einmal die Finanzierung der Öffentlichkeitsarbeit selbst und zum anderen, weit entscheidender, die Folgekosten in Form von einzurichtenden Kursen und ergänzenden Maßnahmen aufgrund steigender Nachfrage.

Die Zusammenhänge lassen sich in folgendem Schema darstellen:



Alphabetisierung von Erwachsenen ist kostenintensiv: Zum einen sind kleine Lerngruppen erforderlich, da das Gelingen des Lernprozesses stark abhängig ist von der Beziehung zwischen dem/der Lernenden und dem/der Lehrenden. Nach TRÖSTER (1996, 81) sollten Kursgruppen nicht mehr als sechs Teilnehmende haben. Außerdem ist u.U. für eine zusätzliche Qualifizierung von Kursleiter/-innen zu sorgen. Ein Ausgleich über erhöhte Kursgebühren ist nicht möglich, da die Zielgruppe finanziell nicht oder nur geringfügig belastbar ist. Im Hinblick auf Nachhaltigkeit von Alphabetisierung bedarf es zudem einer begleitenden Lernberatung sowie eines ergänzenden Zusatzangebotes in der Elementarbildung (z.B. Rechnen, Sachkunde, Textgestaltung etc.), um den erreichten Wissensstand zu festigen und für die Lebenswirklichkeit der Betroffenen (einschließlich beruflicher Qualifizierung) nutzbar zu machen. Nicht zuletzt können sich auch flankierende soziale Maßnahmen als erforderlich erweisen, da sich die Probleme der Zielgruppe in der Regel nicht in der fehlenden Lese-Schreib-Kompetenz erschöpfen.

Bei der Frage nach der Finanzierung von Alphabetisierungskursen zeigt sich in der Umfrage, daß die VHS hier im wesentlichen auf ihre eigenen Etat-Mittel angewiesen sind.¹⁷ Das läßt je nach Schwerpunktsetzung der Bildungsarbeit nur einen begrenzten Spielraum für kostenintensive Maßnahmen zu.

Tabelle 1: Übersicht über die Finanzierung der Kurse

Finanzierungsmöglichkeiten Vorgaben	Anzahl der Angaben
VHS-Etat	44
BSHG §§ 39, 40	1
Europäischer Sozialfonds	0
Eigenanteil (der z.T. nur symbolischen Charakter hat)	22
Ergänzungen	
Sprachverband ausländischer Arbeitnehmer, Mainz	3
Anteil einer GB-Einrichtung	1
Unterstützung durch die Caritas	2
Städt. Zuschuß f. Behinderten-Arbeit	1

Die Möglichkeiten der Eingliederungshilfe nach §§ 39, 40 BSHG scheinen wenig bekannt zu sein oder zumindest für Alphabetisierungsmaßnahmen kaum genutzt zu werden. Vielleicht spielen hier Definitionsprobleme oder Hemmschwellen eine Rolle, da es sich um Hilfe zur Eingliederung von Menschen handelt, die von Behinderung betroffen oder bedroht sind.

Für mich überraschend war, daß keine der VHS für diesen speziellen Bereich der Bildung Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds erhält, z.B. über „Zuwendungen für Maßnahmen zur beruflichen und sozialen

¹⁷ Zur Finanzierung von Einrichtungen zur Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft siehe Weiterbildungsgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, III. Abschnitt, § 20.

Integration Arbeitsloser aus Globalzuschußmitteln des Europäischen Sozialfonds¹⁸ oder über das Landesprogramm (NRW) für „Zielgruppenorientierte Qualifizierung“ (QUAZI). Das könnte darauf hinweisen, daß Analphabeten/Analphabetinnen nicht zu den Arbeitslosen gehören. Tatsächlich belegt die Umfrage an die Kursleiter/-innen, daß nur 12,6% der Männer und 3,5% der Frauen in den Kursen arbeitslos sind. Dieser Rückschluß trägt. Es ist vielmehr davon auszugehen, daß Analphabeten/Analphabetinnen, die ihren Job bewältigen, auch eher genügend Selbstvertrauen entwickeln, um den Schritt in die Alphabetisierung zu wagen. Die übrigen, die u.U. zusätzlich zu ihren negativen Lernbiographien und den damit verbundenen Defiziten für ihr Selbstbild durch langfristige Arbeitslosigkeit noch weiter entmutigt sind, tauchen in den Statistiken von Alphabetisierungsangeboten nicht auf.

Vermutlich liegt der Grund, warum die Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds nicht genutzt werden oder nicht genutzt werden können eher darin, daß bei der Entwicklung der Förderprogramme zu kurz gedacht und Lese- und Schreibkompetenz als Grundlagenwissen vorausgesetzt wird. Daß Lese- und Schreibkompetenz in vielen Fällen erst selbst Gegenstand von Förderung sein muß, bevor andere Maßnahmen greifen können, scheint wenig oder gar nicht berücksichtigt zu werden.

Um die Entwicklung der Kursangebote während der letzten zehn Jahre einschätzen zu können, wurde in der Umfrage nach steigender, gleichbleibender oder fallender Tendenz bei der Anzahl der durchgeführten Kurse in diesem Zeitraum gefragt. Hier gaben 79% der VHS an, ein gleichbleibendes Angebot zu haben, 15% gaben ein fallendes, 6% ein steigendes Angebot an. Der Vergleich mit der Untersuchung von WEISHAUPT (1996) zeigt, daß sich hier insgesamt ein Negativtrend fortsetzt, der bereits vor 1990 begonnen hat. TRÖSTER (1996) weist in ihrer auf der o.a. Untersuchung basierenden Situationsanalyse darauf hin, daß im Vergleich zu 1987 der im Jahr 1994 zu verzeichnende Angebotsrückgang „alarmierend“ ist. Als Hauptgründe nennt sie das Auslaufen der bundesweiten Projekte zur Alphabetisierung im Jahr 1988 und die einschneidenden öffentlichen Kürzungen seit Anfang der neunziger Jahre (TRÖSTER, 1996, 17).

Das Ergebnis meiner Umfrage zeigt, daß sich die negative Tendenz in der Angebotsentwicklung nicht entschärft hat. Angesichts leerer kommunaler Kassen und angesichts fehlender finanzieller Unterstützung durch das Land scheint eine ganze Reihe von VHS in NRW gehalten zu sein, kostenintensive Angebote auf ein Minimum zu beschränken oder ganz zu streichen.

6.1.2. Kursstrukturen

6.1.2.1. Differenzierung des Angebotes

Die Frage nach dem Kursangebot im Bereich Alphabetisierung differenzierte zwischen a) Deutsch für Deutsche, Basiskurs, b) Deutsch für Deutsche, Auffrischungs-/Aufbaukurs, c) Alphabetisierung für Erwachsene mit geistiger Behinderung und d) offenes Feld für spezifische Ergänzungen der Einrichtung. Die Unterteilung orientierte sich an dem Angebot, wie es z.Z. bei der Volkshochschule Hagen vorliegt.

Bei den Antworten wurde deutlich, daß die Bezeichnung „Deutsch für Deutsche“ unterschiedlich gehandhabt wird. Vier Einrichtungen wiesen darauf hin, daß in ihrem Angebot unter dem Titel „Deutsch für Deutsche“ Kurse in Rechtschreibung, Grammatik, Stilkunde etc. angeboten werden. Auch bei der Unterteilung der Kurstypen zeigte sich, daß diese von den einzelnen VHS unterschiedlich organisiert werden. Eine VHS untergliedert die Basiskurse in drei Förderstufen. Ein Brückenkurs soll den Übergang zum Bereich „Deutsch für Deutsche“ schaffen. Dieser Bereich beinhaltet seinerseits sechs Kurse und vier Seminare. Fünf VHS geben an, vereinzelt Menschen mit geistiger Behinderung in die laufenden Kurse zu integrieren, zwei VHS machen keine Differenzierung zwischen Typ a und Typ b, zwei VHS bieten für alle Interessenten nur einen Kurs an, der je nach Größe von zwei bis drei Kursleiter/-innen betreut wird. Die Beispiele spiegeln die Angebotsituation wieder: Eine Differenzierung des Angebotes in unterschied-

¹⁸ Das Modellprojekt zur Alphabetisierung in Schleswig-Holstein wird z.B. seit 1994 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. (PETERS, 1996, 76)

liche Anforderungsebenen ist abhängig von der Höhe der Nachfrage und von den Möglichkeiten, die sich aus der Größenordnung des jeweiligen Alphabetisierungsangebotes ergeben.

Da in mehreren Fragebögen die Zuordnung zu den Kurstypen a und b nicht eindeutig vorgekommen wurde, die Unterscheidung aber für die Aussage hinsichtlich der Zielsetzung dieser Umfrage nicht von entscheidender Bedeutung ist, wurden diese Typen in der Auswertung zusammengefaßt.

*Tabelle 2:
Übersicht über die Art der angebotenen Kurse und Anzahl der Teilnehmenden*

Kurstyp	Bezeichnung	Anzahl Kurse	Anzahl VHS	Anzahl der TN
	Vorgaben			
a/b	Alphabetisierung für Deutsche	116	41	884
c	Lesen und Schreiben für Erwachsene mit geistiger Behinderung	33	21	248
	Ergänzungen			
d-1	Alphabetisierung für Ausländer, die fließend oder zumindest ausreichend Deutsch sprechen	5	3	37
d-2	Basiskurs für Deutsche und Ausländer, die fließend oder zumindest ausreichend Deutsch sprechen	1	1	7
d-3	Deutsch + Alphabetisierung für ausländische Frauen, vornehmlich Türkinnen oder Marokkanerinnen	5	4	58
d-4	Lesen und Schreiben für Schichtarbeiter	1	1	6
d-5	Hilfe bei Legasthenie	1	1	6
d-6	Maschinenschreiben für Menschen mit geistiger Behinderung	1	1	8
d-7	Grundbildung einschl. Rechnen in therap. Einrichtung (Drogen)	1	1	12
d-8	gemischter Kurs (a/b, c, d)	4	2	39
	gesamt	168		ca. 1305

Bei den befragten VHS werden insgesamt 168 Kurse angeboten, die von ca. 1.305 Teilnehmer/-innen besucht werden.

Es ergeben sich folgende Angebotskombinationen:

Nur Kurse Typ a/b:	20 VHS	Kurse Typ a/b + d-x:	2 VHS
Nur Kurse Typ c:	2 VHS	Kurse Typ c + d-x:	1 VHS
Nur Kurse Typ d-x:	3 VHS	Kurse Typ a/b + c + d-x:	6 VHS
Kurse Typ a/b + c:	13 VHS		

Die Übersicht macht deutlich, daß das Angebot pro Einrichtung bei mehr als der Hälfte der VHS kaum differenziert ist. Bei den Angeboten, die unter Typ d genannt werden, handelt es sich in der Mehrzahl um Angebote für ausländische Mitbürger/-innen. Es fällt auf, daß es hier eine gleiche Anzahl von „koedukativen“ Maßnahmen sowie von Kursen gibt, die ausschließlich für Frauen angeboten werden. Hier wird offensichtlich dem Bedürfnis von islamischen Frauen Rechnung getragen, denen aufgrund ihrer kulturellen und religiösen Eingebundenheit eine Teilnahme an geschlechtlich gemischten Kursen nicht möglich wäre.

6.1.2.2. Richtwerte für Gruppengrößen

Ein wichtiger Faktor für die Qualitätssicherung in der Alphabetisierungsarbeit ist die Gruppengröße, da sich nur in kleinen Gruppen eine Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden aufbauen kann, in der

die persönlichen Bedürfnisse und Besonderheiten der Lernenden berücksichtigt werden können. Dies ist aber, wie schon erwähnt, Voraussetzung für gelingendes Lernen. Mit der Frage nach der Minimalzahl (ab der ein Kurs eingerichtet wird) und der Maximalzahl (ab der ein Kurs nicht weiter aufgestockt wird) sollte ermittelt werden, in welchem Maße die Lernvoraussetzung „Gruppengröße“ bei der Einrichtung von Alphabetisierungskursen in den einzelnen VHS berücksichtigt wird.

Zu den Antworten ist folgendes anzumerken: Eine Volkshochschule machte keine Angaben über Richtgrößen, da die Höhe der Teilnehmer/-innenzahl jeweils individuell mit den Kursleiter/-innen besprochen wird. Vier VHS mit hohen Minimal-/Maximalzahlen (Kurstypen c, d3, d8) wiesen auf Team-teaching hin. Insgesamt acht VHS gaben nur Maximalwerte an, was darauf schließen läßt, daß die Kursgröße nach unten offen ist. Eine Volkshochschule gibt an, daß die Kursgröße grundsätzlich sechs Teilnehmende nicht übersteigt, wenn das Leistungsniveau unterschiedlich ist.

Tabelle 3: Übersicht über die angegebenen Minimalwerte

Kurstyp	Von den VHS genannte Minimalwerte										Gesamt	Mittelwert
	2	3	4	5	6	7	8	10	12			
a/b	1		15	10	16	2	4	1			32 VHS	5,4
c		1	6	3	4	1		2			17 VHS	5,5
d-1			2		1						3 VHS	
d-2					1						1 VHS	
d-3					1			2	1		4 VHS	
d-4			1								1 VHS	
d-5				1							1 VHS	
d-6					1						1 VHS	
d-7							1				1 VHS	
d-8					1	1					2 VHS	
Gesamt	1	1	24	14	25	5	4	5	1			

Tabelle 4: Übersicht über die angegebenen Maximalwerte

Kurstyp	Von den VHS genannte Maximalwerte															Gesamt	Mittelwert
	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16	18	20				
a/b	2	10	4	18	1	11	2	6		2					39 VHS	8,8	
c		6	1	5		1	1	2	1		1				18 VHS	8,8	
d-1				1		1	1								3 VHS		
d-2						1									1 VHS		
d-3						1				1		1	1		2 VHS		
d-4				1											1 VHS		
d-5	1														1 VHS		
d-6						1									1 VHS		
d-7								1							1 VHS		
d-8						1	1								2 VHS		
	3	16	5	25	1	17	4	10	1	3	1	1	1				

Der Schwerpunkt bei den Angaben zu den Minimalwerten liegt zwischen vier und sechs Teilnehmenden pro Kurs (79 %). Nur zwei Angaben liegen darunter. Damit haben Kurse mit einer Größenordnung von unter vier Teilnehmenden nur geringe Chancen, eingerichtet zu werden. Das bedeutet aber auch, daß ein Angebot, dessen Teilnehmer/-innenzahl sich im Verlauf des Kurses reduziert, für die verbleibenden Kursteilnehmer/-innen u.U. nicht verlängert wird, es sei denn, es gelingt, neue Teilnehmende zu gewinnen. Das hat zur Folge, daß sich auf Dauer das Leistungsniveau innerhalb eines Kurses auf unterschiedliche Ebenen verschiebt und umso stärker variiert, je häufiger zur Sicherstellung des Angebotes neue Teilnehmende integriert werden müssen. (Das Umfrageergebnis bei den Kursleitern/-innen belegt, daß in den meisten Kursen die Struktur der Teilnehmenden bezüglich der Kursdauer stark differiert.) Hier findet sich sicher auch einer der Gründe, warum die Aufteilung in Basis- und Aufbaukurse bei VHS mit einem kleinen Alphabetisierungsangebot nur schwer einzuhalten ist. Bei den hohen angegebenen Minimalwerten

muß sicherlich das bereits erwähnte Team-teaching berücksichtigt werden. Da aber nicht ausdrücklich nach Team-teaching gefragt wurde, lassen sich hierzu keine gesicherten Aussagen machen.

Bei den Maximalwerten liegen nur 22 % der Angaben im Bereich der Größenordnung von bis zu sechs Teilnehmenden pro Kurs. Selbst bei der Berücksichtigung von Team-teaching für die fünf Spitzenwerte liegen immer noch 70 % der Angaben über der als sinnvoll genannten Gruppengröße für Alphabetisierungskurse. Besonders bei den Angaben zum Kurstyp d-3 (ausländische Frauen, vornehmlich Türkinnen oder Marokkanerinnen) fallen die vergleichsweise hohen Richtwerte auf. Neben organisatorischen Gründen wie dem bereits erwähnten Team-teaching oder der Erfüllung von Förderauflagen könnte hier eine Rolle spielen, daß die Frauen keine Analphabetinnen trotz Schulbesuch sind, sondern aufgrund unzureichender oder fehlender Bildungsangebote speziell für Mädchen in ihren Herkunftsländern, und daß sie aufgrund ihrer anderen Lerngeschichte (im Vergleich zu funktionalen Analphabetinnen) auch in größeren Gruppen erfolgreich lernen können. Um hier gesicherte Aussagen zu machen, wäre aber eine eigene Untersuchung dieser Zielgruppe erforderlich. Insgesamt läßt sich sagen, daß die Vorgaben für die Kursgrößen hinsichtlich einer möglichst optimalen Lernvoraussetzung eindeutig zu hoch sind.

6.1.2.3. Gesamtstundenzahl und Häufigkeit des Angebotes pro Woche

Ein ähnlich heterogenes Bild wie bei der Anzahl und Art der Kurse sowie bei den Richtwerten für die Kursgröße bietet sich auch bei den Angaben über die jeweils angesetzte Gesamtstundenzahl sowie über die Häufigkeit, in der die Kurse pro Woche stattfinden. Während die meisten VHS die Kurse semesterweise anbieten, z.T. mit unterschiedlichen Stundenzahlen bei den einzelnen Kurstypen, bieten andere das ganze Jahr durchgehend Unterricht an, wobei der Einstieg in die Kurse jederzeit möglich ist. Eine Volkshochschule bietet unterschiedliche Stundenzahlen im Frühjahr oder Herbst an.

Tabelle 5: Übersicht über die Gesamtstundenzahl der Kurse

(Die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen pro Kurstyp bei den einzelnen VHS.)

Kurstyp	a/b	c	d-1	d-2	d-3	d-4	d-6	d-7
U.-Std. pro Kurs								
13		1						
20	1							
24	3	1						1
25			1					
28	2	1						
30	1	3						
32	1	1						
34	1	1						
40	1	3						
45	2	1						
48	4			1				
48/68	1	1	1					
50	1							
52	3	1						
56	2	1	1				1	
60	11	3			3			
75	1				1			
80	2							
84	1							
90	2							
100	2							
120						1		
148	1							
180	1							

Zusammengefaßt ergibt sich folgendes Bild:

- bei den Kursen Typ a/b finden sich bei sechsunddreißig VHS einundzwanzig verschiedene Angaben,
- bei den Kursen Typ c finden sich bei achtzehn VHS zwölf verschiedene Angaben,
- bei den Kursen Typ d-1 finden sich bei drei VHS drei verschiedene Angaben,
- bei den Kursen Typ d-3 finden sich bei vier VHS zwei verschiedene Angaben.

Bei den Kurstypen d-5 und d-8 finden sich zu diesem Punkt keine konkreten Zahlenangaben.

Als durchschnittliche Gesamtstundenzahlen ergeben sich folgende Werte:

Tabelle 6: Übersicht über durchschnittliche Kursstundenzahlen

Kurstyp	a/b	c	d-1	d-2	d-3	d-4	d-6	d-7
Mittelwert	59,75	40,67	46,33	48	63,75	120	56	24
kleinster Wert	20	13	25		60			
größter Wert	180	60	58		75			
N (VHS) =	36	18	3	1	4	1	1	1

Bei den Angaben über das gesamte Stundenvolumen eines Kurses fallen die enormen Unterschiede zwischen den kleinsten und größten Werten auf. Besonders gravierend ist der Unterschied im Bereich a/b. Das hat zum einen sicher Ursachen in der Kurslänge (Semester oder ganzjährig), in den hier nicht einzeln erfaßten Differenzierungen in diesem Bereich (Förderkurse, Brückenkurse usw.), aber auch in der Häufigkeit des wöchentlichen Unterrichtes.

Bei der Häufigkeit des Unterrichts pro Woche ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 7: Übersicht über die Häufigkeit des wöchentlichen Angebotes

Kurstyp	a/b	c	d-1	d-2	d-3	d-4	d-5	d-6	d-7	d-8
1 x pro Woche	24	14	1		1		1	1	1	1
2 x pro Woche	24	6	2	1	3					1
4 x pro Woche						1				
14-tägig (Projekt)		1								

Auch hier läßt sich, wie zu vermuten war, keine einheitliche Regelung für die jeweiligen Kurstypen feststellen, auch wenn auffällt, daß die Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung zu ca. 67% einmal wöchentlich stattfinden.

6.1.3. Berufsgruppen

Für die Frage, ob Alphabetisierung ein mögliches Arbeitsfeld für Diplom Heilpädagogen/-innen darstellt, ist von Interesse, welche Berufsgruppen generell von den Einrichtungen als geeignet betrachtet werden, in diesem Bereich tätig zu werden. Das Ergebnis zeigt, daß hier Diplom Pädagogen/-innen (Uni) mit Hauptfach Sonderpädagogik (z.B. Diplom Sonderpädagogen/-innen oder Diplom Heilpädagogen/-innen mit Universitätsabschluß) eindeutig Vorrang haben. Die Anzahl der Nennungen liegt hier bei fast 70%. Ein weiterer Schwerpunkt ergibt sich im Bereich des Lehramtes, wobei allerdings differenziert wird nach Schulform und Fächerkombination. Nur dreizehn VHS (28%) betrachten auch Diplom Heilpädagogen/-innen mit einem Fachhochschulabschluß als geeignet. Hier schlägt sich möglicherweise negativ nieder, daß das Berufsbild von Heilpädagogen/-innen (FH) nicht ausreichend bekannt ist und mit dem traditionellen Verständnis von Behinderung in Verbindung gebracht wird. Diese Arbeit könnte hier einen Beitrag zur Aufklärung leisten.

Bemerkenswert ist m.E. der relativ hohe Anteil der Hinweise auf erforderliche Zusatzqualifikationen, ebenso auf die Persönlichkeitsmerkmale der/des Lehrenden. (Beide Merkmale waren in den Antwortvorgaben nicht aufgeführt.) Insgesamt zeigt sich, daß in den Einrichtungen sehr wohl zur Kenntnis genommen wird, daß es sich bei Alphabetisierung um einen besonderen Bereich der Erwachsenenbildung han-

delt, der spezielle Anforderungen an die Qualifikation der Personengruppen stellt, die in diesem Bereich tätig werden.

Tabelle 8: Übersicht über die Berufsgruppen (Mehrfachnennungen und Ergänzungen waren möglich)

Ausbildung / Berufsgruppen	Zahl der Angaben	Prozent bez. auf Zahl der VHS
Diplom Heilpädagoge/-in (FH)	13	28,3%
Diplom Sozialpädagoge/-in (FH)	10	21,7%
Diplom Sozialarbeiter/-in (FH)	7	15,2%
Diplom Pädagoge/-in (Uni) mit Hauptfach Sonderpädagogik (Diplom Sozialpädagoge/-in, Diplom Heilpädagoge/-in o.ä.)	32	69,6%
Diplom Pädagoge/-in (Uni) ohne Hauptfach Sonderpäd., Anteil SWS im Studium mit Schwerpunkt Behinderung o.ä. 0 - 4	10	21,7%
s.o. 5 - 10	6	13,0%
s.o. 11 - 20	5	10,9%
Diplom-Psychologe/-in	10	21,7%
Lehrer/-in (1. Staatsexamen)	4	8,7%
Lehrer/-in (1. Staatsexamen) Primarstufe	7	15,2%
Lehrer/-in (1. Staatsexamen) Primarstufe/Sek. 1	4	8,7%
Lehrer/-in (1. Staatsexamen) Fremdsprachen	5	10,9%
Lehrer/-in (1. Staatsexamen) Deutsch	5	10,9%
Lehrer/-in (1. Staatsexamen) Sonderschule	1	2,2%
Lehrer/-in (2. Staatsexamen)	15	32,6%
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Primarstufe	14	30,4%
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Hauptschule/ Sek.1	11	23,9%
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Sonderschule	12	26,1%
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Deutsch	18	39,1%
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Fremdsprachen	4	8,7%
Studierende im Fach HP., Päd., Lehramt o.ä.	4	8,7%
Deutsch/Germanistik	4	8,7%
Deutsch als Fremdsprache + Zusatzqualifikation	1	2,2%
Diplomsoziologe/-in	1	2,2%
Diplom Orientalist/-in mit Studienschwerpunkt Alphabetisierung	1	2,2%
Zusatzfortbildungen/Erfahrung in der Erwachsenenalphabetisierung	6	13,0%
Zusatzqualifikation im Lerntherapie, Beratung, Legasthenieförderung, Logopädie, HP oder Psychologie	4	8,7%
Unabhängig vom Abschluß: Persönlichkeit der/des Lehrenden, Einfühlungsvermögen, Engagement und Ausdauer	7	15,2%

6.1.4. Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit

Nur neunzehn der VHS (40 %) geben an, im Bereich Alphabetisierung mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten. Dabei liegt der Schwerpunkt eindeutig im Bereich der Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung. Es ist zu vermuten, daß hier der erhöhte Betreuungsbedarf dieser Zielgruppe zu Buche schlägt, aber auch, daß Menschen mit geistiger Behinderung über Werkstätten und Wohneinrichtungen besser direkt zu erreichen sind und nicht den hohen Grad an Anonymität haben wie andere von Analphabetismus Betroffene. Auch im Bereich Alphabetisierung für Ausländer/-innen ist die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen verhältnismäßig hoch. Als Grund ist zu vermuten, daß diese Zielgruppe Teil einer Minderheit ist, für deren besondere Belange auch unabhängig von Alphabetisierung Organisationen oder Einrichtungen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Die Zusammenarbeit der VHS untereinander ist gering. Das gleiche gilt in noch auffälligerem Maße für die Verbindung zum Bundesverband für Alphabetisierung. Volkshochschulen in NRW sind demnach in der überwiegenden Mehrheit bei Planung und Durchführung ihres Alphabetisierungsangebotes auf sich allein gestellt.

Tabelle 9: Übersicht über die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (Mehrfachnennungen waren möglich)

Kurs Typ	a/b	c	d-1	d-3	d-7
mit anderen VHS	6	1	1		
AWO	1	1			
Bundesverband für Alphabetisierung	1	1	1		
Caritas	1				
informell AA; RAA ¹⁹ ; AWO; Arbeitslosenzentren	1				
spezielle Zentren (z.B. Audiolog. Zentrum)	1	1	1		
Wohnheime und Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung		9			
Internationales Begegnungszentrum			1		
Sprachverband ausländische Arbeitnehmer, Mainz				2	
Ausländerbeirat				1	
Drogenberatung					1

Die Frage nach Öffentlichkeitsarbeit bezog sich bei der Umfrage auf die Art, wie die Kurse bekannt gemacht werden, welche Wege es gibt, potentielle Teilnehmer/-innen zu erreichen und über das Angebot zu informieren.

Tabelle 10: Informationswege zur Bekanntmachung von Alphabetisierungsangeboten (Mehrfachnennungen waren möglich)

Medium	Anzahl der Nennungen
VHS-Programm	40
Lokalpresse	37
Multiplikatoren, Ansprechpartner am Ort	17
Handzettel/Anschreiben an mögliche Multiplikatoren	12
Lokalfunk	12
Mund-zu-Mund Propaganda	3
Regionalfernsehen	2
gezielte Werbung	2
Alpha-Telefon	1
Eigene Broschüre	1
Fortbildungen	1
Infoveranstaltungen	1
Interessenten-Kartei, direkte Anfrage	1
Plakate	1
Zusammenarbeit mit einer Werbeagentur	1
Alphabetisierungskampagne	1

Eine direkte Ansprache der Zielgruppe gestaltet sich zum einen wegen der hohen Anonymität und zum anderen wegen der Untauglichkeit des Mediums Schrift in diesem speziellen Fall als schwierig. Möglichkeiten bieten hier der Lokalfunk und das Regionalfernsehen oder auch Alphabetisierungskampagnen, die an öffentlichen Plätzen oder an anderen Orten mit viel Publikumsverkehr durchgeführt werden können, die aber sehr arbeitsintensiv sind. Wie aus dem bisherigen Umfrageergebnis zu erwarten, werden diese Möglichkeiten zur direkten Ansprache nur von einzelnen Einrichtungen genutzt. Auf die Zusammenhänge zwischen Werbung, steigendem Bedarf und dadurch sich ergebenden steigenden Kosten wurde bereits hingewiesen.

In der Regel werden Informationen über die Angebote in schriftlicher Form veröffentlicht und an Multiplikatoren weitergeleitet, die die Informationen dann mündlich an die Betroffenen in ihrem Umkreis weitergeben. Als mögliche Multiplikatoren werden im einzelnen genannt: Arbeitsamt, Arztpraxen, Betriebe,

¹⁹ RAA = Regionale Arbeitsstelle zur Förderung Ausländischer Kinder und Jugendlicher

Caritas, Fahrschulen, Jugendamt, Jugendwerkstätten, Kirchen, Sozialamt, Soziale Einrichtungen, Stadtverwaltung, Wohnheime und Sonderschulen. Multiplikatoren sind aber auch alle die, die zum Freundes- oder Verwandtenkreis eines Analphabeten/einer Analphabetin gehören und gelesene Informationen weiterzählen.

6.2. Fragebogen an den Kursleiter/die Kursleiterin

Mit dem Fragebogen an den Kursleiter/die Kursleiterin wurden Daten zur Teilnehmer/-innenstruktur in Alphabetisierungskursen sowie über Optionen für die allgemeine und/oder berufliche Weiterbildung der Zielgruppe erhoben. Darüber hinaus ging es um die Eigenbeurteilung der Aufgabenschwerpunkte in der Alphabetisierung, den Stellenwert von Fortbildung sowie um das Verständnis von Analphabetismus als sozialer Beeinträchtigung. Ferner wurde nach der jeweiligen Ausbildung gefragt sowie Angaben über das Arbeitsverhältnis ermittelt.

Wie bereits am Anfang dieses Kapitels erwähnt, stehen die Daten aus einundsiebzig Fragebögen zur Verfügung. Im Gegensatz zu den Antworten der Einrichtungen wurden bei den Antworten der Kursleiter/-innen in fast allen Fällen eine Zuordnung zu den vorgegebenen Kurstypen a und b vorgenommen, wenn auch z.T. mit dem Hinweis auf unterschiedliche Leistungsniveaus der Teilnehmenden. Deshalb wurde bei der Auswertung die Einteilung in a und b-Kurse beibehalten, wobei allerdings berücksichtigt werden muß, daß die Grenzen zwischen den Kursen z.T. fließend sind.

6.2.1. Kurs- und Teilnehmer/-innenstruktur

6.2.1.1. Anzahl, Art und Größe der unterrichteten Kurse

Bei den Angaben zu den unterschiedlichen Kursarten ergeben sich z.T. leichte Verschiebungen zu den Daten der Einrichtungen hinsichtlich der Anzahl der Kurse (z.B. bei Kurstyp d-8). Außerdem werden die Typen d-4 bis d-7 nicht mehr erwähnt (Einzelnennungen bei den Einrichtungen). Dafür werden drei weitere Kursarten genannt:

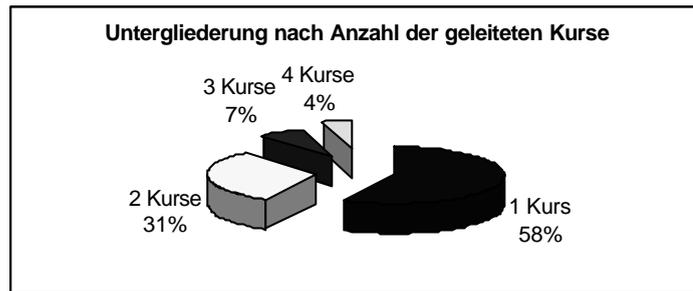
Tabelle 11: Übersicht über die unterschiedlichen Kurstypen

Kurstyp	Bezeichnung	Anzahl der Kurse
a	Deutsch für Deutsche, Basiskurs	32
b	Deutsch für Deutsche, Aufbaukurs	29
c	Lesen und Schreiben für Erwachsene mit geistiger Behinderung	28
d-1	Basiskurs Deutsch für Ausländer	6
d-2	Basiskurs für Deutsche und Ausländer, die fließend oder zumindest ausreichend Deutsch sprechen	6
d-3	Deutsch + Alphabetisierung für ausländische Frauen, vornehmlich Türkinnen oder Marokkanerinnen	3
d-4	<i>Lesen und Schreiben für Schichtarbeiter</i>	
d-5	<i>Hilfe bei Legasthenie</i>	
d-6	<i>Maschinenschreiben für Menschen mit geistiger Behinderung</i>	
d-7	<i>Grundbildung einschl. Rechnen in therapeutischer Einrichtung (Drogen)</i>	
d-8	gemischter Kurs (a, b, c, d-1)	5
d-9	Alphabetisierung für Deutsche und Ausländer ohne Deutschkenntnisse	1
d-10	Projekt Kurszeitung	1
d-11	türkisch + Alphabetisierung für türkische Frauen	1

Die Umfrage ergab ferner, daß die Mehrheit der Kursleiter/-innen an VHS in Nordrhein-Westfalen jeweils nur einen Kurs unterrichtet. Weniger als ein Drittel unterrichtet zwei Kurse; die Anteile der Kurslei-

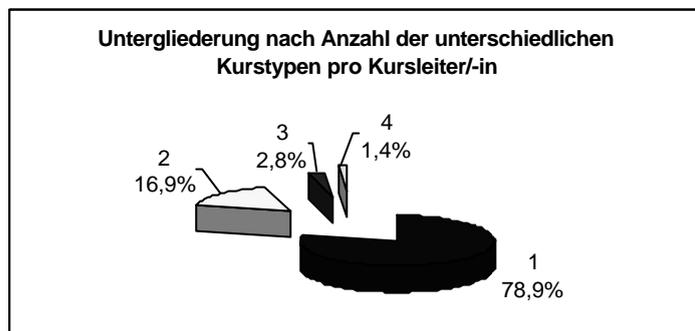
ter/-innen, die drei oder vier Kurse unterrichten, liegen zusammen nur bei ca. 11%. Es ergibt sich folgendes Bild:

Diagramm 2:



Ordnet man die Kursarten den Kursleiter/-innen zu, stellt man fest, daß ca. 79% der Leiter/-innen jeweils nur eine Kursart unterrichtet. Damit lassen sich Daten, die nicht kursspezifisch erhoben wurden, dennoch annähernd bestimmten Kurstypen zuordnen und ggf. auf kursspezifische Besonderheiten hin untersuchen.

Diagramm 3:



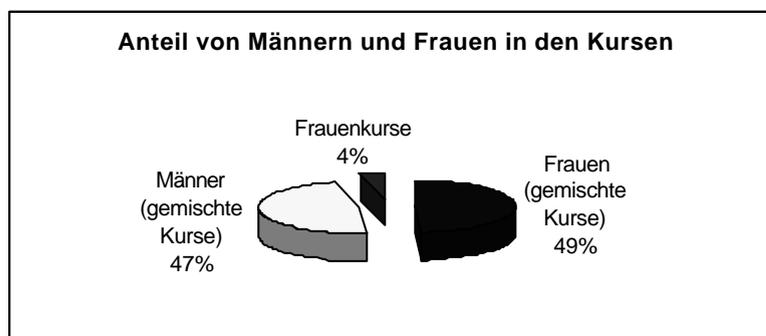
Die befragten Kursleiter/-innen unterrichten z.Z. 804 Personen, davon sind 381 Männer und 423 Frauen.

Tabelle 12: Übersicht über die Anzahl der Kursteilnehmenden

Kurs Typ:	a	b	c	d-1	d-2	d-3	d-8	d-9	d-10	d-11	Gesamt
Männer	140	95	90	13	16		21	2	4		381
Frauen	87	105	96	38	23	30	30	8	2	4	423
Gesamt	227	200	186	51	39	30	51	10	6	4	804

Die Kurse Typ d-3 und d-11 werden nur für Frauen angeboten (siehe Erläuterung Ende Kap. 6.1.2.1. dieser Arbeit). Nimmt man diese Kurse aus der Berechnung heraus, ergibt sich für die „koedukativen“ Kurse nahezu die gleiche Anzahl von Teilnehmern wie Teilnehmerinnen.

Diagramm 4:



Als durchschnittliche Kursgrößen ergeben sich folgende Werte:
(Bei den Kurstypen c, d-1 und d-3 gab es bei den hohen Kursgrößen Hinweise auf Team-teaching.)

Tabelle 13: Übersicht über die durchschnittlichen Kursgrößen

Kurstyp	a	b	c	d-1	d-2	d-3	d-8	d-9	d-10	d-11
Mittelwert TN	6,9	7,1	7,2	8,5	6,5	10	10,2	10	6	4
N =	32	29	28	6	6	3	5	1	1	1
kleinster Wert	3	3	3	5	5	7	5			
größter Wert	12	12	12	14	10	12	12			

Insgesamt bestätigen sich hier die Ergebnisse aus der Umfrage bei den Einrichtungen: die Kursgrößen differieren stark und überschreiten zum erheblichen Teil weit die Richtgröße von sechs Teilnehmenden pro Kurs.

6.2.1.2. Altersstruktur und berufliche Situation

Die Altersstruktur in den Kursen ist breit gefächert. Durchschnittlich sind drei Altersstufen in einem Kurs vertreten, zehn Kurse haben sogar Teilnehmer/-innen über sechs Altersstufen hinweg, d.h., von unter 20 Jahren bis über 60 Jahren.

Im einzelnen ergibt sich folgende Aufteilung:

1 Altersstufe: 1 Kurs	4 Altersstufen: 23 Kurse
2 Altersstufen: 22 Kurse	5 Altersstufen: 6 Kurse
3 Altersstufen: 30 Kurse	6 Altersstufen: 10 Kurse

Auf die einzelnen Kursarten bezogen ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 14: Übersicht über die Altersverteilung in den Kursen

Kurstyp	Alter	unter 20	20-30	30-40	40-50	50-60	über 60
a		16	43	96	50	9	13
b		14	44	78	46	13	5
c		2	61	98	20	5	
d-1		2	14	20	13	2	
d-2			12	18	8	1	
d-3		2	3	10	11	2	2
d-8		7	8	22	5	4	5
d-9			1	4	2	2	1
d-10			1	4		1	
d-11					1	3	
TN gesamt		43	187	350	156	42	26

Es zeigt sich, daß die meisten Teilnehmenden in der Altersgruppe zwischen 30 und 40 Jahren zu finden sind. Die Daten wurden kursspezifisch und unabhängig vom Geschlecht der Teilnehmenden erhoben. Da aber die Kurse Typ d-3 und d-11 nur für Frauen angeboten werden, ergeben sich auch geschlechtsspezifische Daten.

Um einige kursspezifische Besonderheiten transparent zu machen, wurden fünf Diagramme angelegt:

- ein Diagramm über die gesamte Altersstruktur
- ein Diagramm über die Altersstruktur der Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung
- ein Diagramm über die Altersstruktur der Kurse, die nur von Frauen besucht werden
- ein Diagramm über die Altersstruktur der Kurse Typ a und b
- ein Diagramm über die Altersstruktur der gemischten Kurse für Ausländer/-innen

Diagramm 5:

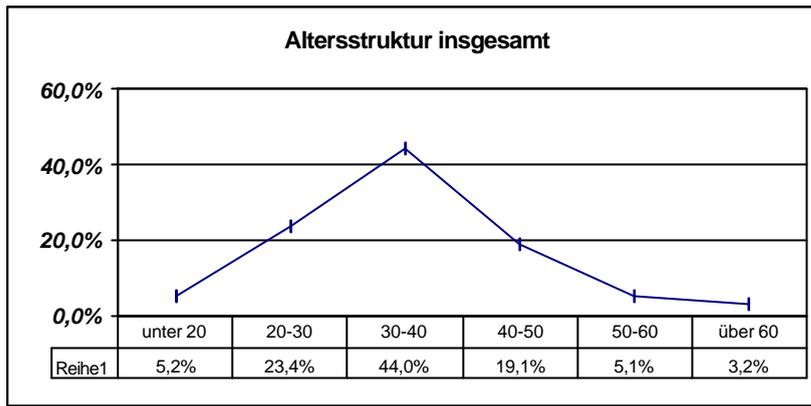
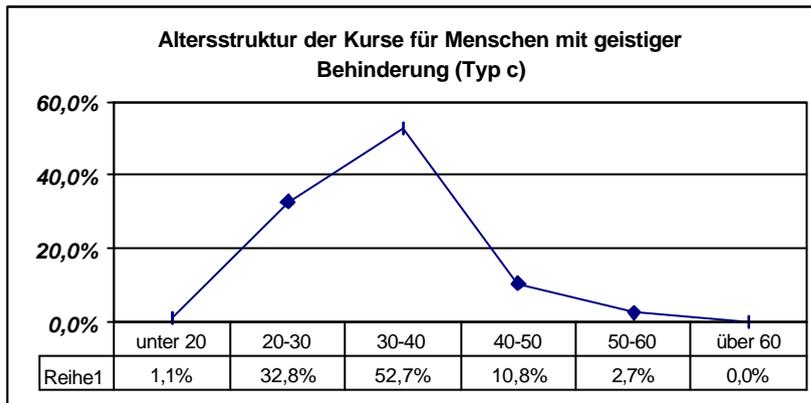
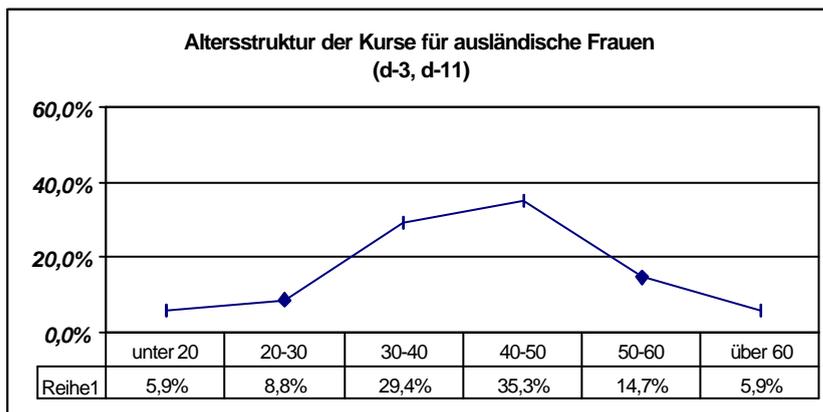


Diagramm 6:



Die Verlaufskurve der Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung (*Diagramm 6*) zeigt, daß in diesem Bereich mehr 20- bis 30jährige Teilnehmer/-innen zu finden sind als in den übrigen Kursen, während der Anteil der über vierzigjährigen rapide abnimmt. Es ist zu vermuten, daß hier die Altersstrukturen in Behindertenwerkstätten und –wohnheimen eine Rolle spielen.

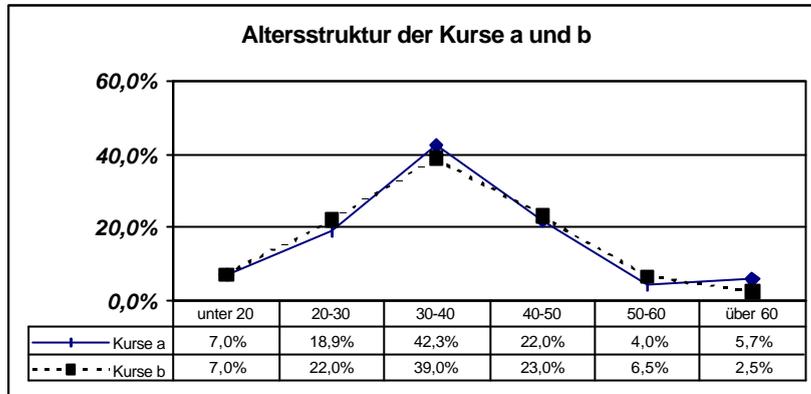
Diagramm 7:



Bei der Verlaufskurve der Kurse für ausländische Frauen (*Diagramm 7*) fällt auf, daß sich hier der Schwerpunkt auf die 40- bis 50jährigen Teilnehmerinnen verschiebt. Auch der Anteil der über 50- und 60jährigen ist vergleichsweise hoch. Das weist darauf hin, daß sich die Frauen erst dann um ihre eigene Bildung kümmern bzw. kümmern können, wenn sie die „Kinderphase“ annähernd oder ganz abgeschlossen haben. Eine Bestätigung dieser Vermutung findet sich bei den Angaben über Kursabbrüche, wo u.a. angemerkt wird, daß der Vater einer ausländischen (islamischen) Familie nicht bereit war, während des Kursbesuches der Mutter auf die Kinder aufzupassen.

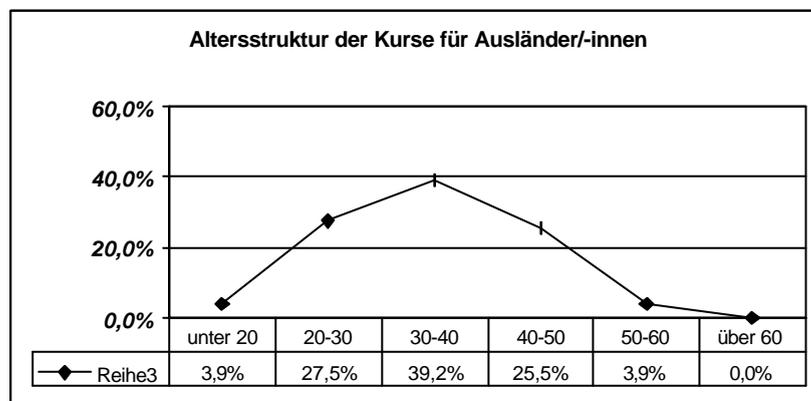
Es wäre interessant zu untersuchen, in welchem Maße sich diese Beobachtung auch auf deutschen Analphabetinnen übertragen läßt. Leider liefern die Daten dieser Umfrage hierzu keine gesicherten Aussagen. Einige Hinweise finden sich allerdings bei den Angaben über Kursabbrüche, wo öfters auf zu starke familiäre Belastung hingewiesen wird. Auch die Forderung nach Kursangeboten mit begleitender Kinderbetreuung weist in diese Richtung.

Diagramm 8:



Die Verlaufskurven der Kurse Typ a und b (Diagramm 8) sind fast identisch und zeigen annähernd das gleiche Bild wie die Verlaufskurve der gesamten Altersstruktur (Diagramm 5). Der höchste Prozentsatz der Teilnehmenden liegt deutlich im Alter zwischen 30 und 40 Jahren. Hier bestätigt sich, daß es offensichtlich einer Art von „Reifungsprozeß“ bedarf, einer Phase des Bewußtwerdens, was es im einzelnen für die Lebensgestaltung bedeutet, nicht lesen und schreiben zu können, das Stigma „Analphabetismus“ zu besitzen, bevor der Punkt erreicht ist, mit dem mühevollen Lernprozeß zu beginnen (vergl. Kapitel 3.4.1. dieser Arbeit).

Diagramm 9:



Bei der Altersstruktur der geschlechtlich gemischten Kurse für Ausländer/-innen (Diagramm 9) fällt auf, daß hier der Anteil der zwanzig- bis dreißigjährigen Teilnehmer/-innen deutlich höher ist als in den Alphabetisierungskursen für Deutsche. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, daß diese Zielgruppe aufgrund der bereits erwähnten Organisationen und Einrichtungen zur Betreuung und Interessenvertretung von Minderheiten besser erreichbar ist. Ein weiterer Grund könnte aber auch sein, daß Analphabetismus bei Ausländer/-innen in unserer Gesellschaft nicht in dem gleichen Maße stigmatisiert ist wie bei Deutschen und daß es daher für die Betroffenen einfacher ist, die Anonymität zu verlassen.

Zur beruflichen Situation der Kursteilnehmer/-innen wurde bereits erwähnt, daß nur ein verhältnismäßig geringer Teil von ihnen arbeitslos ist. Sie sind in der Regel als ungelernete Arbeitskräfte in Arbeitsstellen mit niedrigem Lohnniveau beschäftigt.

Bei der Auswertung der Daten ergab sich folgendes Problem: Die Daten wurden geschlechts- und nicht kursspezifisch erhoben. Da aber die meisten Kursleiter/-innen nur einen Kurstyp unterrichten (vergl. Diagramm 3), ließ sich aus den Fragebögen ermitteln, daß der überwiegende Teil der als berufstätig angegebenen Teilnehmer/-innen in den Kursen für Menschen mit geistiger Behinderung (Typ c) in Behinderteneinrichtungen beschäftigt ist. Sie sind damit in einer beruflichen Sondersituation, die sich mit den Gegebenheiten auf dem freien Arbeitsmarkt nicht vergleichen läßt. Um die Verzerrung, die sich daraus ergibt, deutlich zu machen, wurde neben der Übersicht über die gesamten Daten (Tabelle 15) eine bereinigte Übersicht erstellt, aus der die Daten herausgefiltert wurden, die sich definitiv den Teilnehmer/-innen der Kurse Typ c zuordnen ließen (Tabelle 16). Als Ergebnis ergibt sich folgendes Bild:

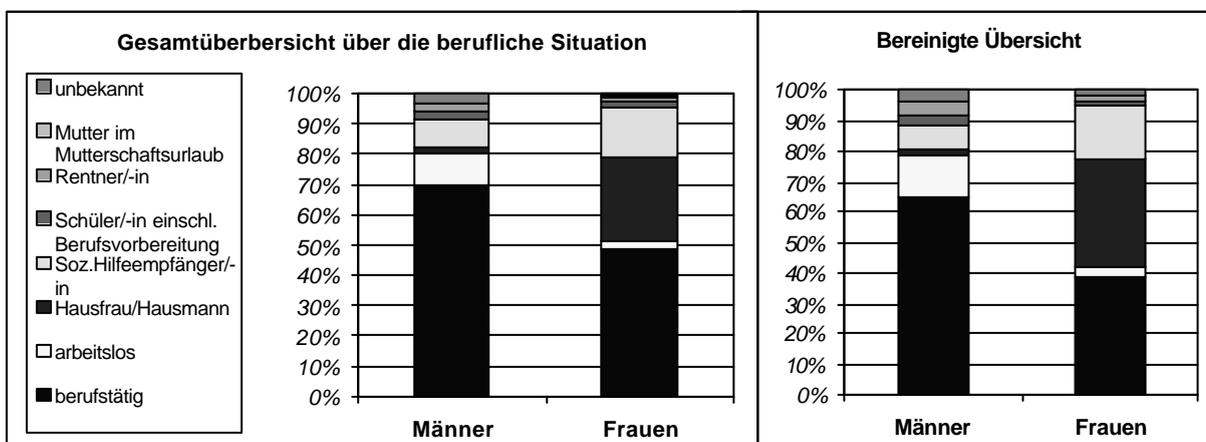
Tabelle 15: allgemeine Übersicht über die berufliche Situation

	Männer	Prozent	Frauen	Prozent	Gesamt	Prozent
berufstätig	254	69,8%	203	48,6%	457	58,4%
arbeitslos	37	10,2%	11	2,6%	48	6,1%
Hausfrau/Hausmann	7	1,9%	114	27,3%	121	15,5%
Sozialhilfeempfänger/-in	35	9,6%	71	17,0%	106	13,6%
Schüler/-in einschl. Berufsvorbereit.	8	2,2%	9	2,2%	17	2,2%
Rentner/-in	12	3,3%	4	1,0%	16	2,0%
Mutter im Mutterschaftsurlaub		0,0%	1	0,2%	1	0,1%
unbekannt	11	3,0%	5	1,2%	16	2,0%
Gesamt	364		418		782	

Tabelle 16: bereinigte Übersicht über die berufliche Situation

	Männer	Prozent	Frauen	Prozent	Gesamt	Prozent
berufstätig	176	65,4%	120	38,2%	296	50,7%
arbeitslos	34	12,6%	11	3,5%	45	7,4%
Hausfrau/Hausmann	7	2,6%	111	35,4%	118	20,0%
Sozialhilfeempfänger/-in	21	7,8%	55	17,5%	76	13,5%
Schüler/-in einschl. Berufsvorbereit.	8	3,0%	7	2,2%	15	2,7%
Rentner/-in	12	4,5%	4	1,3%	16	2,7%
Mutter im Mutterschaftsurlaub	0	0,0%	1	0,3%	1	0,2%
unbekannt	11	4,1%	5	1,6%	16	2,8%
Gesamt	269		314		583	

Diagramm 10:



Der direkte Vergleich im Bild macht deutlich, daß sich in der bereinigten Übersicht vor allem die Größenordnungen bei der beruflichen Situation der Frauen verschieben. Der Anteil der Hausfrauen ist deutlich höher, während der Anteil der berufstätigen Frauen im Verhältnis geringer ist. Auf mögliche Gründe, warum der Anteil der arbeitslosen Kursteilnehmer/-innen verhältnismäßig gering ist, wurde bei der Auswertung des Fragebogens an die Einrichtung bereits hingewiesen (Stärkung des Selbstvertrauens durch Berufstätigkeit, Entmutigung durch langfristige Arbeitslosigkeit).

Hinzuweisen ist noch auf den verhältnismäßig hohen Anteil der Rentner/-innen in den Kursen. Hier könnte sich eine Parallele zu der Beobachtung bei den ausländischen Frauen finden, die erst nach der Beanspruchung durch die Kindererziehung Zeit für eigene Bedürfnisse haben. Es ist denkbar, daß dies auch für die berufliche Beanspruchung zutrifft. Eine Unterstützung dieser Vermutung findet sich bei den angegebenen Gründen für Kursabbrüche, wo vor allem auf zu starke berufliche Belastung hingewiesen wird.

6.2.1.3. Zeitdauer der Teilnahme an den Kursen

Bei der Auswertung der Daten über die jeweilige Dauer der Kursteilnahme, ergaben sich zwei Schwerpunkte: a) die Länge der Teilnahme bezogen auf die einzelnen Kurstypen und b) die Unterschiedlichkeit der Teilnahmedauer der Teilnehmer/-innen in den einzelnen Kursen.

Zu a) Dauer der Teilnahme bezogen auf die einzelnen Kurstypen:

Tabelle 17: Übersicht über die Teilnahmedauer

Zeitdauer Kurstyp	bis 6 Monate	7 – 12 Monate	länger als 1 Jahr	länger als 2 Jahre	länger als 3 Jahre
a	52	47	27	23	77
b	39	47	27	20	54
c	11	10	60	54	51
d-1	29	6	3	2	11
d-2	19	10	4		6
d-3	15	9	1	5	
d-8	13	9	6	16	
d-9	3	2	3		6
d-10		1		6	
d-11	4				
Gesamt	185	141	131	126	205
Prozent	23%	18%	17%	16%	26%
					N = 788

Bei der Übersicht über die Zeitdauer der Teilnahme an den Kursen fällt folgendes auf:

Die Kurse, die für Ausländer/-innen angeboten werden (d-1, d-3, d-11), haben einen besonders hohen Anteil von Teilnehmenden bis zu sechs Monaten. In diesem Bereich werden einige Kurse neu (oder wieder neu?) angeboten. Hier bestätigt sich ein Trend, auf den auch TRÖSTER (1996) hinweist und der auch in den Anmerkungen zu dieser Umfrage angesprochen wird. Bei den Kursen für Menschen mit geistiger Behinderung (c) ist die „Einsteigerrate“ relativ gering, ab der Teilnahmedauer von einem Jahr bleibt die Anzahl der Teilnehmenden pro Zeitabschnitt relativ konstant. Das zeigt, daß für diese Zielgruppe z.Z. kaum neue Kurse eingerichtet werden, was vermutlich weniger mit der Bereitschaft der VHS zu tun hat als vielmehr mit den finanziellen Kürzungen im Bereich der Behindertenbetreuung.

Bei den Alphabetisierungskursen für Deutsche (a, b) fällt der hohe Anteil der Teilnehmenden auf, die länger als drei Jahre die Kurse besuchen (etwa ein Drittel). Das zeigt zum einen, wie langwierig dieser Lernprozeß ist, der sich ja nicht allein in der Aneignung von Lese-Schreibkompetenz erschöpft, sondern darüber hinaus auch Veränderungen im Selbstbild und in der Lebensführung zur Folge hat, die bewältigt werden müssen. Zum anderen ist zu vermuten, daß das neue „Wir-Gefühl“, das erstmals durch das Zusammentreffen mit anderen Analphabeten/Analphabetinnen möglich wurde, für viele Betroffene zu einem wichtigen Stabilisierungsfaktor geworden ist, auf den sie (vorläufig) nicht verzichten wollen und können.

Diese Vermutung wird durch die Angaben bekräftigt, warum Kursbesucher/-innen nicht an weiterführenden Angeboten teilnehmen, obwohl sie dies von ihrem Leistungsstand her könnten. (Bei den Angaben liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der starken Bindung an die Gruppe und an den/die Kursleiter/-in.) Interessant ist in diesem Zusammenhang der Vergleich zu den gemischten Kursen (d-8). Hier finden sich keine Teilnehmer/-innen, die länger als drei Jahre die Kurse besuchen. Entweder werden diese „Sammelkurse“ noch nicht so lange angeboten oder sie versorgen ihre Teilnehmer/-innen nicht in dem Maße mit einem neuen „Wir-Gefühl“, daß der Verbleib in der Gruppe Vorrang gewinnt vor einer Neuorientierung. Ein weiterer Grund hätte sein können, daß die Abbruchrate in diesen Kursen im Vergleich zu anderen deutlich höher ist. Diese Vermutung wird durch die Untersuchung nicht bestätigt. Die Abbruchrate ist im Gegenteil etwas niedriger als im Durchschnitt (1,25 TN zu 1,5 TN).

Um die Übersicht über die Teilnahmedauer transparent zu machen, wurden fünf Diagramme angelegt:

- ein Diagramm über den Verlauf der Teilnahmedauer in den Kursen für Ausländer/-innen (d-1, d-3, d-11),
- ein Diagramm über den Verlauf der Teilnahmedauer in den Kursen für Menschen mit geistiger Behinderung (c),
- je ein Diagramm über den Verlauf der Teilnahmedauer in den Alphabetisierungskursen für Deutsche (a, b)
- ein Diagramm über den Verlauf der Teilnahmedauer in allen Kursen.

Diagramm 11:

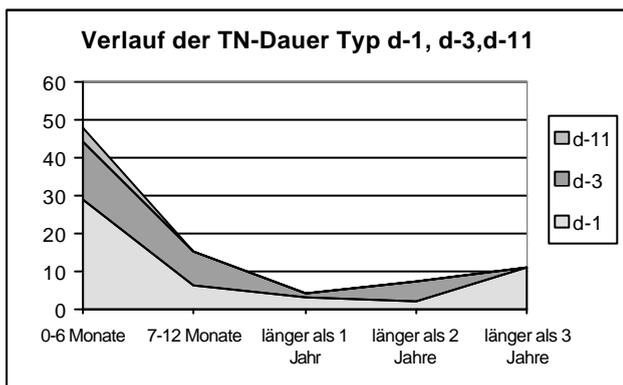


Diagramm 12:

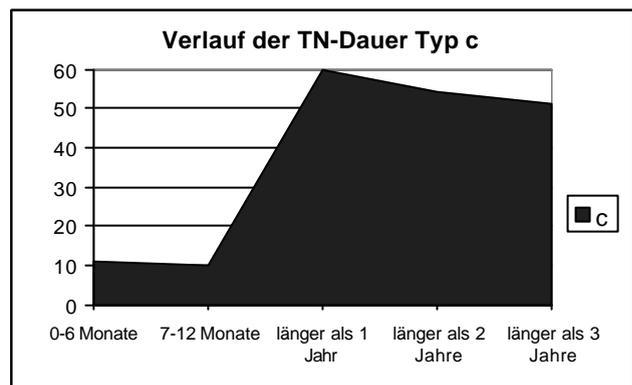


Diagramm 13:

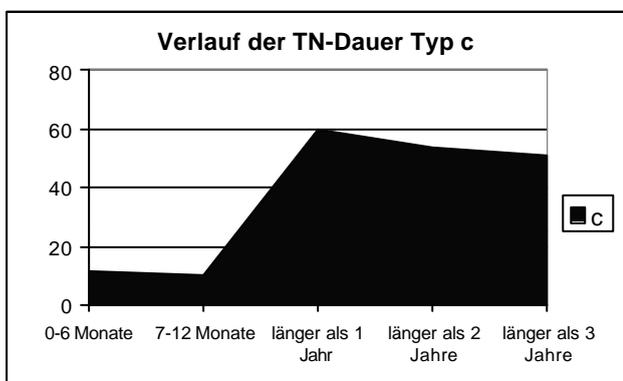


Diagramm 14:

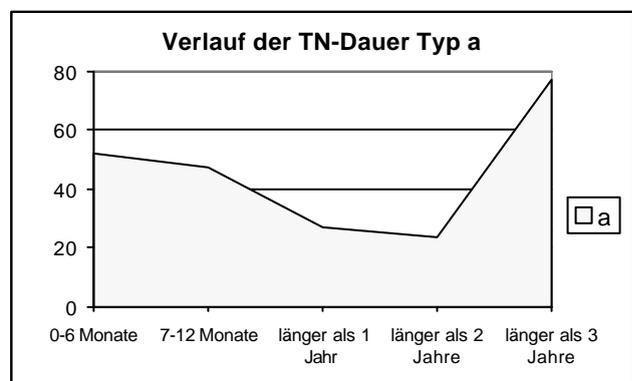
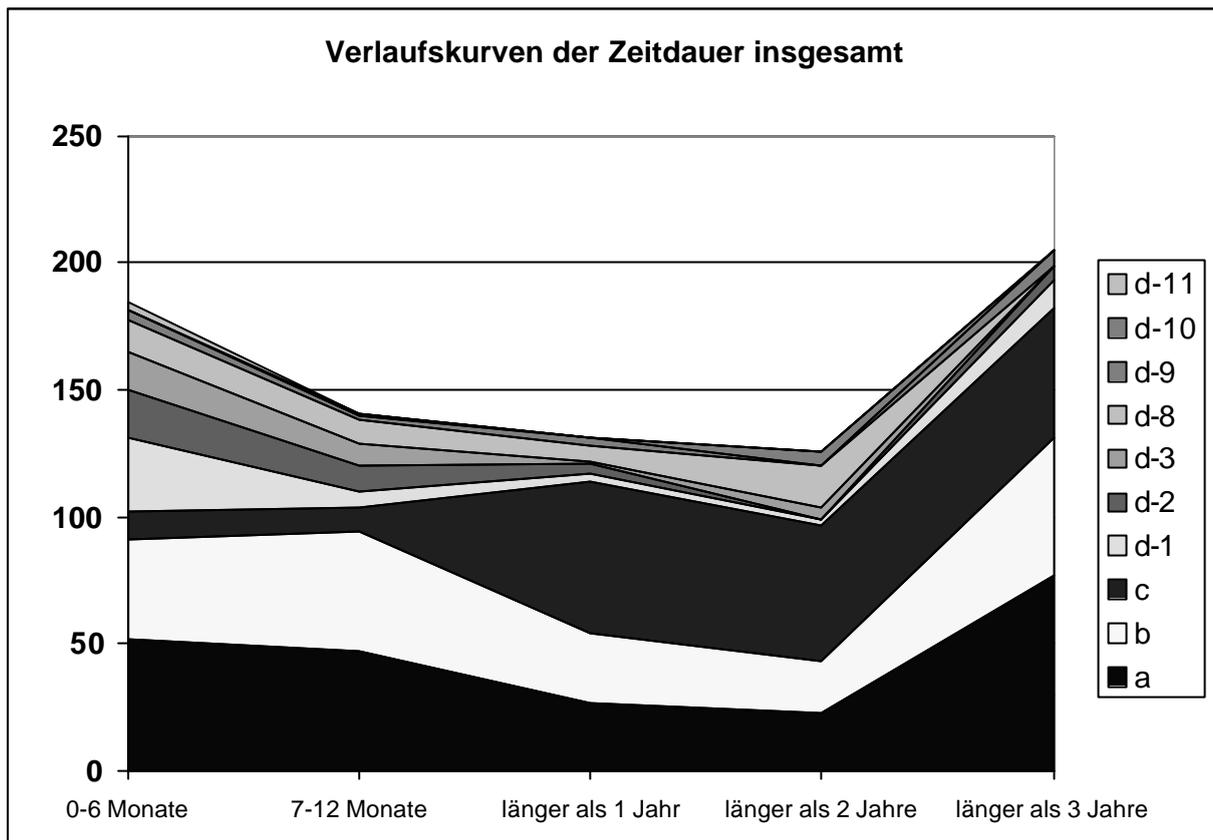


Diagramm 15:



Zu b) Teilnahmedauer der einzelnen Teilnehmer/-innen pro Kurs:

Bereits bei der Erörterung von Richtwerten für die Einrichtung von Kursen wurde darauf hingewiesen, daß die Teilnehmer/-innenstruktur auch hinsichtlich der Teilnahmedauer heterogen ist. Das Untersuchungsergebnis zeigt, daß unterschiedliche „Einstiegszeiten“ um so häufiger sind, je länger ein Kurs dauert bzw. für eine bestehende Gruppe immer wieder neu angeboten wird. Grund ist die bereits erwähnte Mindestanzahl von Teilnehmenden, die je nach Volkshochschule unterschiedlich für das Zustandekommen bzw. Weiterführen eines Kurses erforderlich ist.

Nur dreiundzwanzig Kurse (19%) weisen eine einheitliche Teilnahmedauer alle Kursbesucher auf. Davon sind acht Kurse mit einer Teilnahmedauer bis zu sechs Monaten, zwei Kurse mit einer Teilnahmedauer von sieben bis zwölf Monaten, sechs Kurse mit einer Teilnahmedauer länger als ein Jahr, vier Kurse mit einer Teilnahmedauer länger als zwei Jahre und drei Kurse mit einer Teilnahmedauer länger als drei Jahre.

Tabelle 18: Übersicht über Kurse mit einheitlicher Teilnahmedauer der Kursbesucher

Zeitdauer Kurstyp	0-6 Monate	7-12 Monate	länger als 1 Jahr	länger als 2 Jahre	länger als 3 Jahre
a		1	1		
b	2	1			
c			5	4	3
d-1	4				
d-3	1				
d-11	1				

Es fällt auf, daß nur Kurse des Typs c auch nach zwei oder drei Jahren noch eine homogene Struktur in Bezug auf die Teilnahmedauer der Kursmitglieder haben. Das läßt sich wahrscheinlich darauf zurückfüh-

ren, daß die Gruppenmitglieder durch die gemeinsame Arbeitsstätte Behindertenwerkstatt oder das gemeinsame Wohnen in einem Wohnheim vergleichbare Alltagsstrukturen haben und auch außerhalb der Kurse in Beziehung zueinander stehen.

Alle übrigen Kurse sind in Bezug auf die Teilnahmedauer der Besucher heterogen, was hohe Anforderungen an die Kursleiter/-innen stellt in Bezug auf die Begleitung gruppenspezifischer Prozesse sowie Planung und Ausarbeitung von teilnehmergerechten Lernangeboten und Unterrichtsmaterialien.

6.2.1.4. Gründe für Kursabbrüche

Die Höhe der Kursabbrüche ist relativ gering. Sie liegt durchschnittlich bei eineinhalb Teilnehmenden pro Kurs. Das entspricht einem Prozentsatz von 6,5%. Im einzelnen werden folgende Gründe für Kursabbrüche genannt:

Tabelle 19: Übersicht über die Gründe für Kursabbrüche

	Vorgegebene Antworten	Anzahl d. Nennungen
1.	Gründe unbekannt	19
2.	Zufriedenheit mit dem erreichten Lernstand	10
3.	Resignation	9
4.	erlernte Hilflosigkeit aufgeben zu müssen	0
5.	privater Streß	21
6.	zu starke berufliche Belastung	24
7.	organisatorische Gründe (z.B. Terminprobleme, u.a. auch durch schlechte Verkehrsanbindungen)	21
8.	Leistungsstress der anderen Teilnehmer/-innen	1
9.	Erfolgsglück zu anderen Teilnehmer/-innen	2
	Ergänzungen	
10.	finanzielle Gründe	1
11.	Krankheit	5
12.	Motivation zu gering	1
13.	Ausdauer fehlt, zu langsame Fortschritte	2
14.	inkonsequent	1
15.	der Glaube, dem Mißstand mit einer Anmeldung zu genügen	1
16.	Umzug	4
17.	Beginn einer beruflichen Tätigkeit (Schichtdienst)	1
18.	begrenzte Zahl von Plätzen um 18:00 Uhr	1
19.	vermutlich: zuviel Nähe in der Gruppe	1
20.	keine Möglichkeit, mitzufahren (Problem ÖPNV)	2
21.	Beginn der Führerscheinausbildung	1
22.	Ehemann war dagegen (Frauen sind Flüchtlinge aus islamischen Ländern)	1
23.	Ehemann wollte nicht auf seine Kinder in dieser Zeit aufpassen (Frauen sind Flüchtlinge aus islamischen Ländern)	1
24.	Alleinerziehende Mütter, die privat stark belastet waren; haben sich daran gewöhnt, daß Familienmitglieder bei Schreibarbeiten helfen	1
25.	Schwangerschaft	1

Die Gründe für Kursabbrüche sind vielschichtig. Zum überwiegenden Teil sind sie im persönlichen Umfeld und in der Lebenssituation der Betroffenen angesiedelt. Es ist offensichtlich schwierig, neben der Beanspruchung durch Familie und/oder Beruf einen langfristigen, regelmäßigen Lernprozeß zu organisieren und zu bewältigen (vergl. hierzu auch Kommentar zur Altersstruktur in den Kursen), zumal, wenn man auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen ist. Unter den Punkten 3 sowie 12 bis 15 der *Tabelle 19* finden sich Faktoren, die sich in der Persönlichkeit der Betroffenen begründen: zum einen mangelndes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und zum anderen der noch nicht abgeschlossene „Reifungsprozeß“, in dem sich die persönliche Einsicht zur Notwendigkeit des Lernens erst entwickeln muß. Gruppenrelevante Faktoren (Punkte 8, 9 und 19 der *Tabelle 19*) werden deutlich seltener genannt. Die

Untersuchung zeigte darüber hinaus, daß es keine auffälligen Häufungen von Kursabbrüchen bei bestimmten Kurstypen gibt. Ebenso zeigten sich keine Hinweise auf Korrelationen zu Ausbildung bzw. Anzahl der absolvierten Fortbildungen der Kursleiter/-innen.

6.2.3. Optionen für die allgemeine und berufliche Weiterbildung von Kursteilnehmer/-innen

Laut Angaben der Kursleiter/-innen werden 149 (knapp ein Fünftel) der Teilnehmer/-innen, die z.Z. die Kurse besuchen, in absehbarer Zeit an weiterführenden Maßnahmen teilnehmen. Im vergangenen Jahr haben 80 Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen mit weiterführende Maßnahmen begonnen.

Der Scherpunkt der weiterführenden Maßnahmen liegt bei weiterführenden Alphabetisierungsangeboten und daran anschließenden Grundlagenkursen Deutsch. Ein relativ geringer Anteil nutzt die Möglichkeit, den Hauptschulabschluß nachzuholen. Hierzu muß allerdings erwähnt werden, daß nicht alle VHS diese Option anbieten. Bei den angestrebten bzw. begonnenen Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung liegt der Schwerpunkt bei Umschulungs- und berufsvorbereitenden Maßnahmen, die dann allerdings in der Regel nicht mehr von VHS durchgeführt werden. Hier wäre interessant zu untersuchen, ob eine Korrelation zwischen der Teilnahme an Basis- bzw. Elementarqualifikationen und Abbrüchen in diesen beruflich orientierten Maßnahmen besteht und in welchem Maße hier VHS und Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung zusammenarbeiten.

Tabelle 20: Übersicht über die in absehbarer Zeit wahrgenommen Angebote

Angebot	Anzahl der TN.
Weiterführender Alphabetisierungskurs	94
Grundlagenkurs Deutsch	17
Vorkurs zu einem Hauptschulabschluß	6
Hauptschulabschlußlehrgang	1
berufsvorbereitende Maßnahme	8
Berufsausbildung	5
Umschulung	12
Deutsch als Fremdsprache	6
Summe:	149

Tabelle 21: Übersicht über die im vergangenen Jahr begonnenen Maßnahmen

Angebot	Anzahl der TN.
Weiterführender Alphabetisierungskurs	44
Grundlagenkurs Deutsch	6
Vorkurs zu einem Hauptschulabschluß	5
Hauptschulabschlußlehrgang	4
berufsvorbereitende Maßnahme	8
Berufsausbildung	1
Umschulung	9
Rechenkurs	1
Deutsch als Fremdsprache	2
Summe:	80

Neben der Anzahl der Kursteilnehmenden, die weiterführende Maßnahmen beginnen werden oder bereits begonnen haben, wurde auch nach der Anzahl derjenigen gefragt, die nach Einschätzung der Kursleiter/-innen aufgrund ihres Leistungsniveaus ebenfalls dazu in der Lage wären, dies aber nicht tun. Dies trifft auf insgesamt 116 Teilnehmer/-innen zu (siehe Tabelle 22). Die hohe Anzahl der Nennungen im Bereich des noch zu geringen Selbstvertrauens ist m.E. ein deutlicher Beleg für die weiter oben in dieser Arbeit dargestellten Zusammenhänge zwischen einer gescheiterten Lerngeschichte und Defiziten im Selbstbild bzw. Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (erlernte Hilflosigkeit). Ein weiterer Schwerpunkt findet

sich in der Bindung an die Gruppe und an den/die Kursleiter/-in. Auf die Wechselbeziehung zwischen Gruppenbindung und dem neuen „Wir-Gefühl“ wurde bereits eingegangen. Zum Teil werden auch Gründe angegeben, die bereits bei der Begründung von Kursabbrüchen genannt wurden.

Tabelle 22: Gründe, warum TN nicht an weiterführenden Maßnahmen teilnehmen

Vorgegebene Antworten:	Anzahl der Nennungen
Gründe unbekannt	6
noch zu geringes Vertrauen in das eigene Können	25
starke Bindung an die Gruppe	22
starke Bindung an die Kursleiterin/den Kursleiter	16
Ergänzungen:	
geistige und körperliche Behinderung	2
Starke zeitliche Belastung durch die Familie, keine Zeit übrig	3
Lernschwächen	1
Körperbehinderung	1
Inkonsequenz	1
soziale Gründe, Lebenssituation	1
zu starke berufliche Belastung	2
kein Angebot so spezieller Art in erreichbarer Nähe	4
Der Kurs ist nicht an bestimmte Leistungen gebunden und beinhaltet weiterführende Förderung	1
Zum Teil Rückschritte, da „älteres“ Wissen erfolgreich verdrängt wird	1
Weiterführende Kurse zu teuer/ zu schwer/ keine Kinderbetreuung/gemischte Gruppe (Problem bei muslimischen Frauen)	1
zu alt für Hauptschulabschluß	1
kein Bedarf	1
fühlen sich zu alt	1
traumatische Lernerlebnisse	1
kein Interesse	1

Interessant ist der Hinweis, daß Maßnahmen so spezieller Art nicht in erreichbarer Nähe angeboten werden. Vergleichbare Angaben und Hinweise finden sich auch bei den Antworten auf die Frage, welche weiterführenden Angebote nach Meinung der Kursleiter/-innen eingerichtet werden sollten. Insgesamt spiegeln die Antworten auf diese Frage die z.T. sehr unterschiedlichen Angebots- und Ausgangssituationen der einzelnen Einrichtungen wieder. Darüber hinaus geben sie einen guten Überblick über die Vielfältigkeit der erforderlichen und sinnvollen Maßnahmen im Bereich von Alphabetisierung. Die Antworten (weitgehend wörtlich zitiert) wurden sieben Oberbegriffen zugeordnet, wobei die Reihenfolge keine Rangfolge ist:

Keine weiteren Angebote

- Möglichkeiten im VHS-Programm gibt es nicht
- keine (jedenfalls nicht in unserer Werkstatt; es werden sowieso schon die Stundenzahlen reduziert)
- Vorkurs Hauptschulabschluß und Hauptschulabschluß sind im ländlichen Raum nicht im Angebot
- Das Zustandekommen dieses Kursen im nächsten Semester ist zunächst einmal wünschenswert.
- Das Angebot ist ausreichend, da es sich um eine sehr schwache A-Gruppe handelt.

Rahmenbedingungen

- Alphabetisierungskurse ohne Kostenbeteiligung, bzw. Kostenträger Arbeitsamt, Soz.Amt o.d.g.
- Gemütlicher Aufenthaltsraum in ruhiger Atmosphäre mit Lesecke
- Kurse mit Kinderbetreuung

Intensivierung des laufenden Angebotes

- Im Brückenkurs wird eine Verlängerung der Unterrichtszeit gewünscht, um eine gründlichere Vorbereitung für den Bereich „Deutsch“ zu erzielen.

- täglicher Unterricht bzw. tägl. Übungsmöglichkeiten mit Betreuung / Unterstützung
- Intensität des Kurses steigern, zwei- bis dreimal wöchentlich statt nur einmal
- zusätzlicher Unterricht
- täglicher Unterricht bzw. tägl. Übungsmöglichkeiten mit Betreuung / Unterstützung

Differenzierungs-/Überbrückungsangebote

- Es sollten einfach mehr Kurse angeboten werden, damit eine Differenzierung nach den Vorkenntnissen besser durchgeführt werden kann
- Angebote, die die Diskrepanz zwischen Alphakursen und Deutschkursen auffangen (Anspruch in Deutschkursen zu hoch)
- mehr sog. Brückenkurse, deren Niveau zwischen Alphabetisierungs- und Orthographiekursen angesiedelt ist
- Aufbaukurse für Analphabeten
- Kurse mit höheren Leistungsanforderungen, aber mit der gleichen „Schutzhülle“ wie beim Alphakurs, → kleine Gruppe, gute Atmosphäre, Individualisierung
- Kurse in den Semesterferien, (Stützkurse)
- Ferienkurse zur Überbrückung der oft langen Sommerpause

Zielgruppenangebote

- Deutsch für ausländische TN ohne Schulbesuch
- Alphabetisierungskurs in der eigenen Muttersprache
- Kurse für Schichtarbeiter
- Training für Mütter von Grundschulkindern (vormittags) in Zusammenarbeit mit Grundschullehrern
- verstärkter Deutschkurs (ohne Fremdsprache, davor schrecken viele Kursteilnehmer/-innen zurück)

Erweiterungsangebote im Fach Deutsch

- Kurs zum Textproduzieren, insb. Syntax
- Kurs: Deutsch im Alltag (Wir kaufen ein, lesen Prospekte,)
- Schreibtraining für Alltagsbriefe, Formulare
- Kurse: deutsche Grammatik; deutsche Lyrik
- Grammatik und Rechtschreibprobleme für Fortgeschrittene
- Projektwochenenden (z.B. „kreatives Schreiben“)

Spezielle Ergänzungsangebote

- Vorbereitung auf Führerscheinprüfung
- Kulturtechniken im Rahmen der beruflichen Weiterbildung (auch von Arbeitgebern akzeptiert)
- Grundlagenkurs Rechnen (*wurde dreimal genannt*)
- Computer gestützte Basiskurse: Lesen, Schreiben, Rechnen, Allgemeinwissen (schulrelevant)
- Teilnahme am Computerkurs (ein Kurs fand bereits statt)
- Hauptschulabschlußlehrgang
- Vorbereitungskurs auf einen Hauptschulabschluß

Die Angaben und Vorschläge beziehen sich vorrangig auf Intensivierung, Ausweitung und Differenzierung des bestehenden Alphabetisierungsangebotes sowie auf die Ergänzung durch Angebote aus dem Bereich der Elementarbildung, z.B. Rechnen. Das deutet daraufhin, daß hier erheblicher Handlungsbedarf besteht. Erstaunlich für mich war, daß es offensichtlich kein flächendeckendes Angebot gibt, den Hauptschulabschluß nachzuholen. Beruflich orientierte Maßnahmen werden nur einmal genannt (aufgeführt unter Punkt sieben). Zum einen spielt hier sicher eine Rolle, daß Umschulungs- oder berufsvorbereitende Maßnahmen nicht zum Standardprogramm von VHS gehören. Es kann aber auch ein Hinweis darauf sein, daß volkshochschulintern die Zusammenarbeit der Fachbereiche, die für berufliche Bildung bzw. Alphabetisierung zuständig sind, nicht flexibel und transparent gehandhabt wird.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Möglichkeiten für die allgemeine Weiterbildung von Analphabeten/Analphabetinnen begrenzt sind und in Zusammenhang stehen mit der Finanzierungsproblematik

von Alphabetisierung überhaupt. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung scheinen Modelle zu fehlen, die Elementarbildung als Option an die beruflich orientierten Qualifizierungsmaßnahmen anbinden und entsprechend finanzieren. Hier sind Menschen, die während ihrer Schulzeit keine ausreichenden Fähigkeiten im Bereich der Elementarbildung erworben haben und keine Möglichkeit bekommen, dies später zu korrigieren, nahezu ohne Chancen.

6.2.4. Eigenbeurteilung der Aufgabenschwerpunkte in der Alphabetisierungsarbeit durch die Kursleiter/-innen

Mit der Frage nach der Eigenbeurteilung der Aufgabenschwerpunkte sollte untersucht werden, ob und in welchem Maße sich in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit Entsprechungen zu heilpädagogischen Aufgabenschwerpunkten finden lassen. Acht Antworten waren vorgegeben, die durch eigene Angaben ergänzt werden konnten. Das Wesen der Aufgabe bestand darin, die vorgegebenen Aufgabenfelder nach ihrer Bedeutung für die persönliche Arbeit zu bewerten und entsprechend mit erstens, zweitens, drittens usw. zu plazieren.

Um die verschiedenen Plazierungen angemessen beurteilen zu können, wurde bei der Auswertung jeder Platz mit einem bestimmten Faktor multipliziert: Platz eins jeweils mit neun, Platz zwei jeweils mit acht, Platz drei jeweils mit sieben usw.. (Der Faktor neun ergab sich aus den acht Vorgaben plus einem offenen Feld für Ergänzungen.) Zum Schluß wurde für jeden Aufgabenschwerpunkt die Summe aus den Produkten ermittelt. Die Auswertung ergibt folgendes Ergebnis:

Tabelle 23: Übersicht über die Eigenbewertung der Aufgabenschwerpunkte

Vorgaben	Punkte
Stärkung von Selbstvertrauen	531
Herstellen von angstfreien Lernsituationen	421
Bewußtmachen und Stärken von Eigenkompetenz	388
Aufbau eines Vertrauensverhältnisses	371
reine Wissensvermittlung	319
Beratung bei Problemen der Alltagsbewältigung	293
Abbau erlernter Hilflosigkeit	288
Aufarbeiten von traumatischen Schul- /Kindheitserinnerungen	138
Ergänzungen	
Lese + Schreibkompetenz für den Alltag brauchbar machen	18
Übernahme von Eigenverantwortung, a) Lernprozesse; b) allgemein	9
Förderung von kreativem Potential	9
Allgemeinbildung: Internet, Erarbeitung von Themen mit lokalem Bezug, z.B. Bergbau, Partnerstädte, Bauvorhaben der Stadt, aktuelle Ereignisse	9
Kommunikationsfähigkeit (sprachlich) der Asylbewerber, Thailänder, Asylanten fördern	9

Zusätzlich zu den Plazierungen wurden folgende Anmerkungen gemacht:

- winzigste Fortschritte sehen und loben; Spaß am und beim Lernen
- Freude im Lesen und Schreiben als Ziel
- TN. sind in der Regel nicht hilflos, kommen gut ohne Lesen und Schreiben aus → kreative Lebensbewältigung
- Integration durch Gruppengefühl, Verbindung, Lernen + Spaß, mündliche Kommunikationsfähigkeit
- Problem einer viel breiteren Öffentlichkeit aufzeigen
- Die Reihenfolge ist, von der individuellen Situation der TN abhängig, auch anders vorzunehmen
- Vorstellung öffentlicher Einrichtungen (Polizei, Feuerwehr, Post u.ä.)
- schwierige Aufgabe!!
- Für jeden TN kann ein anderer Aufgabenschwerpunkt wichtig sein. Einem geht es um reine Wissensvermittlung (allgemein), während ein anderer TN spezielle Dinge erlernen will, die für seinen Beruf oder z.B. für den Führerschein wichtig sind. Ein dritter TN wird vielleicht einen bestimmten „Lernle-

vel“ nicht überschreiten, hat aber in der Gruppe soviel Selbstvertrauen gewonnen, daß er plötzlich in der Lage ist, einen Beruf auszuüben! Alle Aufgaben haben für mich den gleichen Stellenwert!

Das Ergebnis der Auswertung zeigt, daß in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit Aspekte im Vordergrund stehen, die auch in der heilpädagogischen Tätigkeit von Bedeutung sind: Stärkung des Selbstvertrauens als entwicklungsorientierte Förderung der Gesamtpersönlichkeit, angstfreie Lernsituation und Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, die nur vor dem Hintergrund einer dialogischen Beziehung zu verwirklichen sind, Stärkung und Förderung der eigenen Ressourcen bzw. der Eigenkompetenz im Hinblick auf Selbständigkeit und Übernahme von Eigenverantwortung.

Auch die ergänzenden Angaben weisen in diese Richtung. Interessant sind hier vor allen die Hinweise auf die individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer/-innen, an denen sich eine Schwerpunktsetzung in der Alphabetisierungsarbeit zu orientieren hat. Sie bekräftigen die These, daß es bei der Arbeit mit Menschen in Alphabetisierungskursen einer Beziehung bedarf, die als „dialogisch“ zu bezeichnen ist. Das „Dialogische“ läßt sich aber als das Eigentliche der Heilpädagogik beschreiben.

6.2.5. Themenbereich Fortbildung

Der Themenbereich Fortbildung wurde auf verschiedene Aspekte hin untersucht. Zum einen ging es um Daten, die sich auf die Kursleiter/-innen bezogen: wie viele haben an Fortbildungen teilgenommen, wie oft und aus welchem Anlaß. Zudem ging es um die Frage, welche Rolle hierbei die Einrichtungen spielen, ob sie der Tatsache, daß Alphabetisierung ein besonderer Bereich der Erwachsenenbildung ist, durch Anraten und Förderung von Fortbildung Rechnung tragen. Darüber hinaus ging es um Themenkomplexe, die nach Meinung der Kursleiter/-innen in Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden sollten, da sich hieraus ablesen läßt, in welchen Bereichen in der Praxis Probleme auftauchen.

Tabelle 24: Übersicht über die Anzahl der absolvierten Fortbildungen

Anzahl der Veranstaltungen	Anzahl der KL
Keine Veranstaltung	28
1-2 Veranstaltungen	14
3-4 Veranstaltungen	11
5-6 Veranstaltungen	8
7-8 Veranstaltungen	3
10 und mehr Veranstaltungen	6
	70

Der Anteil der Kursleiter/-innen, die an Fortbildungen teilgenommen haben, liegt bei 60%. Davon hat weit mehr als ein Drittel fünf und mehr Veranstaltungen besucht. Auf die Frage, was zum Besuch von Fortbildung bewogen hat, geben 83% der Kursleiter/-innen Eigeninitiative an, ca. 36% weisen außerdem auf ein Anraten der Einrichtung hin; 9% besuchten Fortbildungen aufgrund der verbindlichen Empfehlung ihrer Einrichtung.

Tabelle 25: Übersicht über die Gründe, die zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bewogen haben (Mehrfachnennungen und Ergänzungen waren möglich)

Vorgaben	Anzahl d. Nennungen	Prozent (bezogen auf KL)
Eigeninitiative	35	83,3%
Anraten der Einrichtung	15	35,7%
verbindliche Empfehlung der Einrichtung	4	9,5%
Ergänzungen		
Studium der Sonderpädagogik	1	2,4%
Erfahrungsaustausch	1	2,4%
Information in der Einrichtung	1	2,4%
Ohnmacht auf Seiten der TN beseitigen	1	2,4%
		N = 42

Bei der Frage nach der Unterstützung durch die Einrichtung hinsichtlich der Fortbildung zeigt sich, wie unterschiedlich dies von den einzelnen VHS gehandhabt wird. Hier findet sich eine deutliche Parallele zur gesamten Angebotsstruktur. Die Frage wurde von 61 Kursleiter/-innen beantwortet. Davon geben fast 28% an, keine besondere Unterstützung zu erhalten. Nur in 31% der Fälle wird Fortbildung ausdrücklich empfohlen. Auch die Unterstützung durch Kostenübernahme ist nicht einheitlich geregelt.

Tabelle 26: Übersicht über die Unterstützung durch die Einrichtung (Mehrfachnennungen und Ergänzungen waren möglich)

Vorgaben	Anzahl d. Nennungen	Prozent (bezogen auf KL)
keine besondere Unterstützung	17	27,9%
Fortbildung wird akzeptiert	11	18,0%
Fortbildung wird ausdrücklich empfohlen	19	31,1%
Hilfestellung bei der Informationsbeschaffung über Fortbildungsmaßnahmen	32	52,5%
Hilfe bei der Auswahl	8	13,1%
Übernahme der Kosten	11	18,0%
Fortbildung während der Arbeitszeit	2	3,3%
Gewährung von Bildungsurlaub	1	1,6%
Ergänzungen		
Teilübernahme der Kosten	3	4,9%
Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien	1	1,6%
Fortbildung ein „Muß“	1	1,6%
Einrichtung plant die Fortbildung inhaltlich auf gewünschte Themen	1	1,6%
Fortbildung von der Einrichtung angeboten	1	1,6%

Nimmt man die Forderung nach Fortbildung sowie finanzielle Unterstützung (einschl. Teilunterstützung) als Richtlinie, ob das Bewußtsein dafür vorhanden ist, daß Alphabetisierung aus dem Rahmen der üblichen Erwachsenenbildung herausfällt und einer besonderen Qualifizierung der Kursleiter/-innen bedarf, so muß man feststellen, daß dies nur etwa auf ein knappes Drittel der Einrichtungen zutrifft. Wertet man zusätzlich die Hilfestellung bei Informationsbeschaffung als positive Unterstützung, erweitert sich die Anzahl auf etwas mehr als die Hälfte.

Hier ergibt sich eine offensichtliche Diskrepanz zu der Folgerung aus Kapitel 6.1.3. dieser Arbeit, wo angesichts der Berufsgruppen, die von den Einrichtungen als geeignet für die Arbeit im Bereich Alphabetisierung angesehen werden, darauf geschlossen wurde, daß das Wissen um die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe bei der überwiegenden Zahl der VHS durchaus vorhanden ist. Hier wäre zu klären, inwieweit der finanzielle Spielraum, der den Einrichtungen für Alphabetisierungsarbeit zur Verfügung steht, sich auch auf den Bereich der Fortbildung auswirkt und es dadurch zu der oben erwähnten Diskrepanz kommt.

Die Themen, die nach Meinung der Kursleiter/-innen als Fortbildung angeboten werden sollten, beziehen sich zum einen auf die Schwierigkeiten, die in Zusammenhang mit der Alphabetisierung Erwachsener bereits genannt wurden: Umgang mit Lernblockaden, Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen, Lernberatung, individuelle Förderung, Stärkung von Selbstvertrauen und Eigenverantwortung. Außerdem spiegelt sich hier auch die Angebotsrealität an den VHS wieder, wenn Alphabetisierung für Erwachsene mit geistiger Behinderung, gruppentherapeutisches Basiswissen, Austausch über den Umgang mit sozial stark divergierenden Gruppen, Differenzierung innerhalb der Lerngruppe oder Integration verschiedener Gruppen als Themen gefordert werden. Als vorrangiges Problem zeichnet sich allerdings die Frage nach geeigneten Materialien und nach erwachsenengerechten Themen für den Unterricht ab sowie nach angemessenen didaktischen Konzepten. Angesichts der in Kapitel 5.2. dieser Arbeit aufgeführten Schnittmengen von heilpädagogischer Tätigkeit und Alphabetisierung, wage ich die Hypothese, daß auch im Bereich der Arbeitsmaterialien und Konzepte heilpädagogische Aspekte eine sinnvolle und hilfreiche Ergänzung bieten. Ein Beleg dieser Hypothese im einzelnen würde aber eine differenzierte

Auseinandersetzung mit Materialien und Konzepten erfordern, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

Tabelle 27: Übersicht über Fortbildungsthemen, die angeboten werden sollten

Themenschwerpunkte	Anzahl der Nennungen
Geeignetes Unterrichtsmaterial kennenlernen, entwickeln, erstellen, austauschen	15
Erfahrungsaustausch zur Arbeit mit Analphabeten/-innen, über sozial stark divergierende Gruppen und zur Arbeit in den einzelnen Einrichtungen	5
Alphabetisierung für Erwachsene mit geistiger Behinderung (einschl. einfacher Mathe-Aufgaben),	6
Didaktische Konzepte	9
Lernfortschritte / Lernbewertung / Erstellung individueller Förderpläne	5
Umgang mit Lernstörungen / Lernblockaden	5
Gruppentherapeutisches Basiswissen	4
Besondere Methoden der Alphabetisierung / Übungsformen und Unterrichtsorganisation	9
Problematik des Vergessens, → Gedächtnistraining	2
Beratungstechniken/Lernberatung	3
Entstehungsbedingungen	2
Öffentlichkeitsarbeit	2
Lernspiele, die für alle (auch bei unterschiedl. Lernstand) geeignet sind	2
Lernsituation erwachsener Lernender / Lebensnahes Lernen / erwachsenengerechte Themen	5
Die sozial-therapeutische Seite der Alphabetisierungsarbeit	3
Stärkung von Selbstvertrauen / Wege zur Eigenverantwortung / Motivation	4
Differenzierung innerhalb der Lerngruppen	2
Material für fortgeschrittene Leser	1
Integration verschiedener Gruppen (Behinderte, Ausländer) in Alphakurse der VHS	4
Vermittlung von fundamentalem Basiswissen für die berufl. Integration Arbeitsloser	1
Grundkenntnisse Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Muttersprache	1
Pädagogische Vermittlungsfähigkeit	1

Immerhin wird die Frage, ob Analphabetismus als soziale Beeinträchtigung zu definieren ist, von 67 der Kursleiter/-innen (ca. 97%) mit ja und nur von zweien (ca. 3%) mit nein beantwortet.

Ergänzend zu den Ja-Antworten finden sich folgende Kommentare (wörtlich zitiert):

- „Es ist eine Beeinträchtigung, mit der die TN aber recht gut (bis zu einem gewissen Grad) zurechtkommen.“
- „Ja: Massivste Probleme bei der Berufseignung und im menschlichen Umfeld.“
- „Einige wenige TN sind trotz Analphabetismus nicht beeinträchtigt, z.B. durch Hochbegabung.“

Zu den Nein-Antworten gibt es folgende Kommentare (wörtlich zitiert):

- „Zu einseitig, Analphabetismus ist eine Summe von mehreren Verursachungsfaktoren.“

- „Weil ich beim Gebrauch der Vokabel „Definition“ sehr pingelig bin. Ich würde allerdings sagen, daß lese- und schreibunfähige Menschen in unserer Gesellschaft vielfachen sozialen Beeinträchtigungen ausgesetzt sind - wobei sozial natürlich zu definieren wäre.“

Beim genauen Hinsehen zeigt sich m.E., daß die beiden Nein-Antworten weniger ein Nein zu den Inhalten als vielmehr ein Nein zu der Form der Frage darstellen und keineswegs so zu verstehen sind, daß Analfabetismus für das Leben der Betroffenen nicht eine erhebliche Einschränkung darstellt.

6.2.6. Berufsgruppen, die im Bereich Alphabetisierung unterrichten

Die Untersuchung ergibt, daß 63% der Kursleiter/-innen von Alphabetisierungskursen eine Ausbildung für das Lehramt hat, zum Teil für Sonderschulen oder mit dem Zusatzfach LB. Der Anteil der Hochschulabsolventen in anderen Fächern (einschl. Psychologie und Pädagogik) liegt bei ca. 17%; der Anteil der Fachhochschulabsolventen ist mit ca. 11% relativ klein. Es finden sich darunter (z.Z. noch) keine Heilpädagogen/-pädagoginnen. 8% der Kursleiter/-innen sind Studierende in unterschiedlichen Bereichen. Das Ergebnis zeigt, daß die Berufsgruppe der Diplom Pädagogen/-innen mit Schwerpunkt Sonderpädagogik, die als besonders geeignet für diesen Arbeitsbereich erachtet werden, nur einmal vertreten ist. Hier besteht m.E. eine Wechselbeziehung zu den Arbeitsverhältnissen, auf deren Basis pädagogisches Personal im Bereich Alphabetisierung beschäftigt ist.

Tabelle 28: Übersicht über die Berufsgruppen, die in der Alphabetisierung tätig sind

Ausbildung	Anzahl	Bemerkungen
Diplom Sozialpädagoge/-in (FH)	5	einmal zusätzl. mit Ausbildung zum Lehramt, 2. St.Ex. Sek I/Sek II
Diplom Sozialarbeiter/-in (FH)	3	zwei mit Zusatzausbildung
Diplom Pädagoge (Uni)	3	einmal zusätzl. mit Ausbildung zum Lehramt, 2. St.Ex. Sonderpädagogik und in Psychotherapie (analytisch-tiefenpsych. fundiert)
Diplom Psychologe/-in	1	
Lehramt, 1. St.Ex. Sek I	1	
Lehramt, 1. St.Ex. Sek I/Sek II	3	einmal zusätzl. Studentin im Fach Sonderpädagogik
Lehramt, 2. St.Ex. Primarstufe	4	
Lehramt, 2. St.Ex. Sek I	11	einmal zusätzl. Angabe LB
Lehramt, 2. St.Ex. Primar/Sek I	14	einmal zusätzl. Angabe LB
Lehramt, 2. St.Ex. Sek I/Sek II	7	
Lehramt, 2. St.Ex. Sonderpäd.	1	
Diplom Sonderschullehrer LB/GB	2	einmal zusätzlich mit den Fächern SprB, Deutsch Sek I, Logopädie
anderer Uniabschluß	9	<ul style="list-style-type: none"> • Magister Orientalistik, Deutsch als Fremdsprache • Magister Romanistik • Sozialwissenschaften / z.Z. promovierend • Lizentiat d. Uni Bern, Fächer: Pädagogik, deutsche Sprachen, deutsche Literatur • Sozialwissenschaften • Lerntherapeutin (Fachverb.für integrative Lerntherapie) • Magister • Magister Germanistik, Nordistik, Pädagogik • Magister Germanistik
Studierende/-r im Fach	6	<ul style="list-style-type: none"> • Sonderpädagogik • Germanistik, Anglistik; 2 Jahre Unterricht Deutsch für Aussiedler • Lehramt Sek I, Biologie u. Hauswirtschaft • Sozialpädagogik • Diplom Pädagogik, Erwachsenenbildung • Sonderpädagogik / Lehramt / GB/KB

6.2.7. Berufliche Situation der Kursleiter/-innen

Kursleiter/-innen im Bereich Alphabetisierung arbeiten nahezu alle auf Honorarbasis. (Das ist für VHS nicht ungewöhnlich.) Von den neunundsechzig Kursleiter/-innen, die diese Frage beantworteten, hat nur ein Kursleiter eine unbefristete Vollzeitstellung, eine Kursleiterin eine unbefristete Teilzeitstellung. Hinzu kommt eine ABM-Stelle, eine Stelle im Anerkennungsjahr und eine befristete Teilzeitstellung. Beratungsarbeit wird, einige wenige Fälle ausgenommen, in der Regel nicht zusätzlich vergütet.

Das bedeutet, daß im Bereich Alphabetisierung keine gesicherten Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, was zwangsläufig Auswirkungen auf die Kontinuität der Arbeit hat. Zum einen werden Honorarkräfte, denen nur die Unterrichtszeit vergütet wird, kaum willens und in der Lage sein, langfristige Entwicklungspläne und Unterrichtskonzepte zu erarbeiten. Zum anderen gibt es immer wieder Einbrüche, wenn Kursleiter/-innen, denen sich eine gesicherte berufliche Alternative bietet, den Alphabetisierungsbereich verlassen und ihr know how mitnehmen, was dann von nachfolgenden Personen erst wieder neu erarbeitet werden muß. (Möglicherweise findet sich hier auch ein Hinweis, warum die VHS in der Förderung der Fortbildungsveranstaltungen eher zurückhaltend sind.) Die Fluktuationsrate ist relativ hoch. Nur etwa zweiundsechzig Prozent der Kursleiter/-innen unterrichten seit mehr als drei Jahren.

Tabelle 29: Übersicht über die Zeitdauer der Alphabetisierungstätigkeit

Zeitraum	Anzahl	
0-6 Monate	6	
7-12 Monate	3	
länger als 1 Jahr	11	
länger als 2 Jahre	6	
länger als 3 Jahre	43	davon 2mal 13, 2mal 17 Jahre

6.3. Ergänzende Überlegungen

Die Auswertung sowohl des Fragebogens an die Einrichtung als auch des Fragebogens an die Kursleiter/-innen machen deutlich, daß die Angebotsstruktur insgesamt äußerst heterogen ist und daß hier von keiner einheitlichen Konzeptbildung in der Alphabetisierung gesprochen werden kann. Zum Teil entsteht der Eindruck, daß Volkshochschulen sich bemühen, durch Erhöhung der Kursgrößen und Einschränkung der Differenzierungsmöglichkeiten das Angebot überhaupt aufrecht zu erhalten.

Die Gründe sind vielschichtig, auch wenn sich die Finanzierung zunächst als zentrales Problem darstellt. Auf die Zusammenhänge zwischen Öffentlichkeitsarbeit – Finanzierung – Teilnehmerzahlen – Differenzierung des Kursangebotes wurde bereits hingewiesen. Volkshochschulen sind als kommunale Einrichtungen eingebunden in die jeweils vorherrschenden politischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen, in welchem Maße die Bereitschaft, aber auch die Möglichkeiten vorhanden sind, in diesen besonderen Bereich der Förderung gesellschaftlich benachteiligter Gruppen zu investieren. Geht man vom „Verursacherprinzip“ aus (eine zugegeben unglückliche Formulierung, wenn man bedenkt, daß es sich hier um Lebensschicksale von Menschen handelt), daß schulische Bedingungen einen entscheidenden Einfluß auf die Entstehung von funktionalem Analphabetismus haben, so liegt die Verantwortlichkeit für die Finanzierung einer nachträglichen Basisqualifikation eher auf Landesebene.²⁰ Das Land NRW stellt hier aber

²⁰ Das gleiche gilt bei näherer Betrachtung auch für den vorschulischen Bereich, und zwar im Hinblick auf eine ausreichende Versorgung mit qualitativ gut ausgestatteten Kindergartenplätzen, die Kindern aus bildungsfernen Familien Chancen und Anregungen für ihre kognitive Entwicklung ermöglichen. Die Qualität wird dabei wesentlich beeinflusst durch die Ansprüche an die Professionalisierung des in diesem Bereich pädagogisch tätigen Personals sowie durch die Gruppengrößen. Die Ansprüche an die Professionalisierung sind bei der letzten Novellierung des Kindergartengesetzes vor zwei Jahren deutlich zurückgeschraubt worden, während die Aufstockung der Gruppengrößen erleichtert wurde.

zusätzlich zu den gesetzlich verankerten Anteilen am Gesamtvolumen der Kosten für kommunale Weiterbildungseinrichtungen keine weiteren Mittel zur Verfügung.

Ein weiterer Faktor liegt in der flexiblen Organisationsstruktur von Volkshochschulen. Diese flexible Struktur ermöglicht es den einzelnen Einrichtungen, sich in der Schwerpunktsetzung des Bildungsangebotes an die Bedürfnisse und Voraussetzungen ihres Einzugsgebietes anzupassen, die z.B. bei einer VHS im ländlichen Raum andere sind als bei einer VHS in städtischen Ballungsgebieten. Das bedeutet aber auch, daß die Zuständigkeiten für einzelne Angebotsbereiche innerhalb der Volkshochschulen flexibel und passend zu den jeweils vorhandenen Möglichkeiten und der jeweiligen Bedarfsorientierung gehandhabt und, falls erforderlich, immer wieder neu organisiert werden. Das gilt auch für die Zuständigkeit für den Bereich Alphabetisierung, teilweise werden sogar innerhalb einer VHS unterschiedliche Alphabetisierungsangebote, z.B. für Deutsche und Ausländer, unterschiedlichen Sachgebieten zugeordnet (vergl. WEISHAUPT, 1996, 44/45). Das erschwert die Erarbeitung eines flächendeckenden Angebotes mit vergleichbaren Konzeptionen, zumal die Zusammenarbeit der VHS untereinander gering ist. Dem Fachkreis Alphabetisierung NRW, einem offenen Gremium, das u.a. überregionalen Informationsaustausch über Analphabetismus und Alphabetisierungsmaßnahmen in NRW zum Ziel hat,²¹ gehören z.Z. erst neun Volkshochschulen sowie der Bundesverband Alphabetisierung e.V. an. Hier wäre das Land gefordert, durch Schaffung von Infrastruktur und Ausweitung von Vernetzung zunächst Quantität und Qualität des bestehenden Alphabetisierungsangebotes zu sichern und darüber hinaus dem tatsächlichen Bedarf anzupassen.

Nicht zuletzt ist hier auch die berufliche Situation der Kursleiter/-innen zu nennen. Kontinuität und Weiterentwicklung in der Alphabetisierung stehen in enger Korrelation zur beruflichen Absicherung des dort tätigen pädagogischen Personals. Solange Alphabetisierungstätigkeit fast ausschließlich auf Honorarbasis geleistet wird, wird es schwierig sein, diesen Bereich als festen Bestandteil in der Bildungslandschaft zu etablieren, was weniger mit dem Engagement und den Fähigkeiten der Honorarkräfte zu tun hat als vielmehr mit den ihnen zur Verfügung stehenden Einflußmöglichkeiten.

7. Schlußbemerkungen

Die Auseinandersetzung mit Analphabetismus, seinen Ursachen und seiner Bedeutung für die Lebenswirklichkeit der betroffenen Menschen ergaben Hinweise auf Parallelen zu Lebenssituationen und Problemen von Personengruppen, deren Betreuung und Förderung zum Aufgabenbereich der Heilpädagogik gehören. Diese Parallelen wurden durch die Bezugsetzung zur heilpädagogischen Theoriebildung und zu praxisrelevanten Methoden bestätigt. Durch die Umfrage bei den Volkshochschulen sollte die z.Z. vorliegende Angebots- und Arbeitssituation im Bereich Alphabetisierung transparent gemacht werden, inwieweit sich hieraus realistische Perspektiven für eine berufliche Orientierung ergeben. Das Ergebnis zeigt, daß immerhin 28% der Volkshochschulen auch Diplom Heilpädagogen/-innen (FH) als geeignet für den Bereich Alphabetisierung ansehen. Darüber hinaus belegt die Selbsteinschätzung der Aufgabenschwerpunkte durch die Kursleiter/-innen, daß heilpädagogische Aspekte in der konkreten Arbeit mit Analphabeten/-innen eine zentrale Stellung einnehmen. Das bestätigt sich z.T. auch durch die genannten Themenbereiche für Fortbildungsveranstaltungen. Angesichts der Tatsache, daß sich die beruflichen Perspektiven im Bereich Alphabetisierung bis auf Einzelausnahmen z.Z. auf Honorarverträge beschränken, muß allerdings gesagt werden, daß sich hier realistische berufliche Orientierungen für keine Berufsgruppe ergeben, auch nicht für Diplom Heilpädagogen/-innen.

Zum Abschluß noch einige grundsätzliche Überlegungen: Um langfristig eine Sicherstellung der Alphabetisierung Erwachsener zu erreichen, muß sich die Erkenntnis durchsetzen, daß funktionaler Analphabetismus kein vorübergehendes Phänomen ist. Präventionsmaßnahmen im Bereich Schule können die Anzahl der gescheiterten Lerngeschichten verringern und lohnen sich unbedingt für jedes Kind, dem es dadurch gelingt, in den Lernprozeß hineinzufinden. Sie können aber nicht verhindern, daß Schule aufgrund

²¹ Mitgliederliste und Zielsetzungen des Fachkreises Alphabetisierung NRW können unter der Internet-Adresse <http://www.wuppertal.de/faks/> abgerufen werden.

ihrer Leistungsstruktur und Auslesefunktion immer wieder neue Schulversager produziert. Die Variablen sind zu vielfältig.

Für mich unverständlich ist, daß in der Diskussion um Prävention die vorschulische Phase keine Rolle spielt, obwohl ihre Bedeutung für die Entstehung von Analphabetismus immer wieder erwähnt wird. Dabei wurde bereits im Abschlußbericht des Modellversuches „Vorklasse, Modellkindergarten“, der von 1970-1975 in NRW durchgeführt wurde, festgestellt: *„Schichtenbedingte Unterschiede in dem Bereich der kognitiven Entwicklung werden durch eine Förderung im letzten Jahr vor der Einschulung weder durch die Vorklasse noch den Modellkindergarten kompensiert. Kinder der sozialen Unterschichten, die im 3. oder 4. Lebensjahr bereits einen Kindergarten besucht haben, können allerdings in Teilbereichen der kognitiven Entwicklung den Ausgangswert der Mittelschichtkinder erreichen oder übertreffen.“* Ferner heißt es: *„Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besucht haben, leiden auch weniger unter Schulangst; das gilt insbesondere für Kinder der unteren sozialen Schichten.“* (MAGS, Information für jeden 12, Kindergarten, Modellversuch 1970-1975, 27) Diese „alten“ Erkenntnisse scheinen erfolgreich verdrängt oder vergessen zu sein. Es wäre lohnenswert, sich wieder mit ihnen auseinanderzusetzen, auch wenn festgestellt werden muß, daß selbst diese früh einsetzenden Präventionsmaßnahmen nicht für alle Kinder gleichermaßen zu einer nachhaltigen Entwicklungsförderung führen. Auch hier sind die Variablen zu vielschichtig.

Das bedeutet, daß selbst unter Ausschöpfung aller Präventionsmöglichkeiten die Entstehung von funktionalem Analphabetismus nicht zu vermeiden ist. Damit wird es aber auch für die Zukunft erforderlich sein, ein gut organisiertes, differenziertes Angebot zur Alphabetisierung Erwachsener zur Verfügung zu stellen, damit nicht ganze Bevölkerungsgruppen auf Dauer ins gesellschaftliche Abseits geraten.

Literaturliste

- BERNSTEIN, BASIL: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf, 1972.
- BLEIDICK, ULRICH: Historische Theorien : Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik der Behinderten. In: BLEIDICK, ULRICH (Hrsg.): Theorien der Behindertenpädagogik. Berlin, 1988.
- BLEIDICK, ULRICH: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27 (1976), 7, S. 408-415
- DÖBERT-NAUERT, MARION: Verursachungsfaktoren von Analphabetismus. Bonn – Frankfurt, 1985.
- DRECOLL, FRANK; MÜLLER ULRICH (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen : Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., 1981, 1. Auflage.
- EGLOFF, BIRTE: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Frankfurt a.M.: DIE, 1997.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH: Lernprobleme - Lernberatung. In: FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH; PFIRRMANN, MONIKA (Hrsg.): Lernprobleme – Lernberatung. Bonn – Frankfurt a.M., 1990, S. 24-40.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH; PFIRRMANN, MONIKA (Hrsg.): Lernen lernen : Ansichten von Lernen – Lernansichten : Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation. Frankfurt a.M., 1992.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH; PFIRRMANN, MONIKA: Die Sinnggebung nicht vergessen : Zur Prävention von Analphabetismus. In: Pädagogik Extra, 19 (1991), 6, S. 23-24.
- GEHLHOFF, CAROLINE; GRUSCHCYK, MONIKA; HEIGERMOSER, MONIKA; RICHLING, DAGMAR: Du kannst das nicht lernen, wenn ... : Lebensgeschichten von Menschen, die nicht lesen und schreiben gelernt haben. VHS-Wuppertal, 1992.
- GIESE, HEINZ: Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Alphabetisierungsarbeit und zur wissenschaftlichen Untersuchung des Analphabetismus in der Bundesrepublik. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 1983, S.33-52.
- GOFFMAN, ERVING: Stigma : Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M., 1998, 13. unveränderte Auflage; (Titel der englischen Originalausgabe: Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity. USA, 1963; deutsche Erstausgabe: Frankfurt, 1967).
- GRAY, W. S.: The Teaching of Reading and Writing (UNESCO). Paris, 1956.
- HURRELMANN, BETTINA: Leseklima in der Familie. In: BRÜGELMANN, HANS; BALHORN, HEIKO; FÜSSENICH, IRIS (Hrsg.): Am Rande der Schrift : Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee (Libelle Verlag), 1995, S.122-125.
- KAMPER, GERTRUD: Analphabetismus trotz Schulbesuch : Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Berlin, 1990.
- KAZIS, CORNELIA: Gespräche mit Betroffenen. In: KAZIS, CORNELIA (Hrsg.): Buchstäblich sprachlos : Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel (Lenos Verlag), 1991, S. 49-104.
- KLINGMÜLLER, BERNHARD: Heilpädagogik zwischen Akzeptanz und Abgrenzung. In: EFH Bochum (Hrsg.): Jahresringe.Bochum, 1996, S. 109-118.
- KLINGMÜLLER, BERNHARD: Zur Soziologie der Körperbehinderung. In: WELLMITZ, BARBARA; VON PAWEL, BARBARA (Hrsg.): Körperbehinderung. Berlin, 1993.
- KRETSCHMANN RUDOLF; LINDNER-ACHENBACH, SUSANNE; PUFFAHR, ANDREAS; ACHENBACH, JÖRG: Analphabetismus bei Jugendlichen : Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart, 1990 .

KUMMER, JOCHEN: Vier Millionen Deutsche sind Analphabeten. In: Welt am Sonntag, 18.01.1998.

LEEMANN AMBROŽ , KÄTHI; VÖGELI, ANDREAS: Ohne Du kein Ich : Beziehungsanalphabetismus in Elternhaus und Schule. In: KAZIS, CORNELIA (Hrsg.): Buchstäblich sprachlos : Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel (Lenos Verlag), 1991, S. 143-174.

MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW, Hrsg.): Informationen für jeden 12 : Kindergarten : Modellversuch 1970-1975 : Abschlußbericht. Düsseldorf, 1977.

MEISEL, KLAUS (Hrsg.): Alphabetisierung, Elementarbildung : Stand und Perspektiven. Frankfurt a.M.: DIE, 1996.

ONDRACEK, PETR; TROST, ALEXANDER: Berufs- und Selbstverständnis von Diplom-Heilpädagogen : Positionspapier des Fachbereichstages Heilpädagogik, Bochum – Köln, 1998.

OSWALD, MARIE-LUISE; MÜLLER, HORST-MANFRED: Deutschsprachige Analphabeten : Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart, 1982.

SCHLOESSER, KARL-HEINZ: Vorwort. In: DRECOLL, FRANK; MÜLLER ULRICH (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen : Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., 1981, 1. Auflage, S. 5-6.

SCHUL, SEBASTIAN; SIEBER, WALTER; ROHMERT WALTER: Beruflich soziale Rehabilitation und Integration von lern- und mehrfachbehinderten Jugendlichen. Frankfurt a.M., 1994.

SELIGMAN, MARTIN E.P.: Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim, 1992, 4. Auflage.

TRÖSTER, MONIKA: Perspektiven und Handlungsbedarfe. In: MEISEL, KLAUS (Hrsg.): Alphabetisierung, Elementarbildung : Stand und Perspektiven. Frankfurt a.M.: DIE, 1996, S. 80-82.

TRÖSTER, MONIKA: Situationsanalyse. In: MEISEL, KLAUS (Hrsg.): Alphabetisierung, Elementarbildung : Stand und Perspektiven. Frankfurt a.M.: DIE, 1996, S. 15-33.

WEISHAUPT, HORST: Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: MEISEL, KLAUS (Hrsg.): Alphabetisierung, Elementarbildung : Stand und Perspektiven. Frankfurt a.M.: DIE, 1996, S. 34-58.

ANHANG

I. "Übersicht über die Antworten zum "Fragebogen an die Einrichtung"

Allgemeine Angaben

- 138 Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. wurde angeschrieben.
- 60 Volkshochschulen haben geantwortet (43 %).
- Davon geben 13 Einrichtungen an, keine Kurse anzubieten. (VHS im ländlichen Raum, eine Antwort verwies auf das Angebot in einer benachbarten Großstadt, das wegen der höheren Gewährleistung der Anonymität eher in Anspruch genommen wird.)
- 47 der Volkshochschulen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, bieten Kurse an.

Zuverlässigkeitsprüfung:

Ergebnis der Kontrollrückfrage bei 7 VHS, warum der Fragebogen nicht bearbeitet wurde:

- Längerfristige Erkrankung des zuständigen Fachbereichsleiters (zweimal)
- Urlaub des zuständigen Fachbereichsleiters (einmal)
- Umfrage nicht erhalten (zweimal, als Grund wurde das Verteilungsproblem von nicht persönlich adressierten Briefen in einer großen Einrichtung vermutet)
- Überlastung (einmal, Ansprechpartner hielt die Umfrage vom Arbeitsaufwand, den sie verursacht, für eine Zumutung und hätte es für angemessen gehalten, sie bei einem persönlichen Gespräch mit mir gemeinsam zu bearbeiten)
- Unterlagen in die Ablage gelegt und vergessen (einmal)

Die Ergebnisse der Kontrollrückfragen gibt keinen Anhaltspunkt für systematische Verfälschung. Somit kann angenommen werden, daß das Ergebnis der Umfrage annähernd repräsentativ ist.

Antworten zu Frage 1

Wie viele Alphabetisierungskurse werden insgesamt von Ihrer Einrichtung z.Z. durchgeführt?

Auswertung aus 47 Fragebögen

Im Frühjahr 99 werden 168 Kurse angeboten. Das Angebot verteilt sich wie folgt:

9 VHS	1 Kurs	2 VHS	5 Kurse	1 VHS	9 Kurse
12 VHS	2 Kurse	3 VHS	6 Kurse	2 VHS	10 Kurse
12 VHS	3 Kurse	1 VHS	7 Kurse	1 VHS	15 Kurse
3 VHS	4 Kurs	1 VHS	8 Kurse		

Antworten zu Frage 2

Um welche Arten von Kursen handelt es sich hierbei?

Auswertung aus 47 Fragebögen

Da die Zuordnung zu den Kurstypen a und b des Fragebogens in mehreren Fällen nicht eindeutig möglich war, wurden für die Auswertung diese beiden Typen zusammengefaßt.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 2, Spalten 1-4.

Angebotskombinationen:

Nur Kurse Typ a/b:	20 VHS	Kurse Typ a/b + d-x:	1 VHS
Nur Kurse Typ c:	2 VHS	Kurse Typ c + d-x:	1 VHS
Nur Kurse Typ d-x:	3 VHS	Kurse Typ a/b+ c:	5 VHS
Kurse Typ a/b + c:	8 VHS	Kurse Typ a/b + d-x:	1 VHS

Kurse Typ a/b +c+d-x: 6 VHS

Antworten zu Frage 3

Ist die Anzahl der durchgeführten Kurse seit 1990 in der Tendenz gleichbleibend, steigend oder fallend?
Auswertung aus 47 Fragebögen.

Die Daten wurden kursspezifisch erhoben.

Bei 37 VHS ist das Angebot in den letzten 10 Jahren gleichbleibend,
bei 3 VHS steigend, bei 7 VHS fallend.

Antworten zu Frage 4

Bei steigender oder fallender Tendenz: Wie entwickelte sich ihr Kursangebot (im Verlaufe der letzten 10 Jahre)?

4a) Steigendes Angebot (3 VHS):

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a										1
Kurs c	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
Kurs c								1	1	2

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a						1	1	1	1	1
Kurs b									1	1

3 VHS wiesen zudem darauf hin, daß sich die Zahl der TN in den einzelnen Kursen in den letzten 3 Jahren um durchschnittlich 2-3 Personen erhöht hat.

4b) Fallendes Angebot (7 VHS):

3 VHS machten hierzu keine weiteren Angaben.

Bei den übrigen 4 VHS war die Entwicklung wie folgt:

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a	5	4	3	2	2	2	3	3	2	2
Kurs c	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a	2	2	4	4	4	2	2	2	2	1
Kurs c	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a	1	1	1	1	1					
Kurs b	1	1	1	1	1					1

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kurs a							3	4	2	2
Kurs b							10	10	10	10
Kurs c							4	4	4	4

Antworten zu Frage 5

Wie groß ist zur Zeit die Zahl der Teilnehmer/-innen der Kurse?

Auswertung aus 47 Fragebögen.

Die Daten wurden kursspezifisch erhoben.

In 4 Fragebögen fehlte die konkrete Angabe der TN-Zahl. Hier wurde eine Zahl angenommen, indem das Mittel aus der min./max. TN-Zahl jeweils mit der Zahl der angegebenen Kurse multipliziert wurde.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 2, letzte Spalte.

Antworten zu Frage 6

Wie groß ist generell die minimale bzw. maximale TN-Zahl bei Alphabetisierungskursen?

Auswertung aus 44 Fragebögen.

Die Daten wurden kursspezifisch erhoben.

- 1 VHS machte keine Angaben über Richtgrößen, da die Höhe der TN-Zahl jeweils individuell mit den Kursleiter/-innen besprochen wird.
- 4 VHS mit hohen Minimal-/Maximalzahlen (Kurstyp c, d-3, d-8) wiesen auf Team-teaching hin.
- 8 VHS gaben nur Maximalwerte an, was darauf schließen läßt, daß die Kursgröße nach unten variabel ist.

Übersicht über die Minimalwerte siehe Tabelle 3.

Übersicht über die Maximalwerte siehe Tabelle 4.

Antworten zu Frage 7

Wie viele Unterrichtsstunden umfaßt ein Kurs?

Auswertung aus 41 Fragebögen.

Die Daten wurden kursspezifisch erhoben.

- In sechs Fragebögen wurden die wöchentlichen Unterrichtsstunden angegeben.
- 1 VHS bietet den Alpha-Kurs durchgehend das ganze Jahr über an, wobei ein Einstieg jederzeit möglich ist.
- 1 VHS orientiert sich bei der Kursdauer am Schuljahr.
- 1 VHS bietet die Kurse mit unterschiedlichen Stundenzahlen im Frühjahr oder Herbst (48/68) an. Bei der Berechnung der Mittelwerte wurde hier der Durchschnittswert zugrunde gelegt.

Die Antworten mit Wochenstunden-Angaben wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 5.

- Bei den Kursen Typ a/b fanden sich bei 36 VHS 21 verschiedene Angaben,
- bei den Kursen Typ c fanden bei 18 VHS 12 verschiedene Angaben,
- bei den Kursen Typ d-1 fanden sich bei 3 VHS 3 verschiedene Angaben,
- bei den Kursen Typ d-3 fanden sich bei 4 VHS 2 verschiedene Angaben.

Berechnung der durchschnittlichen Gesamtstundenzahlen siehe Tabelle 6.

Antworten zu Frage 8

Wie oft wöchentlich finden die Kurse statt?

Auswertung aus 47 Fragebögen.

Die Daten wurden kursspezifisch erhoben.

Bei den Angaben zu Typ a/b ist zu berücksichtigen, daß 7 der VHS, die sowohl Kurse Typ a als auch Typ b anbieten, dies mit unterschiedlicher Häufigkeit pro Woche tun.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 7.

Antworten zu Frage 9

Decken Sie mit Ihrem Angebot die bei Ihnen vorliegende aktuelle Nachfrage?

Auswertung aus 47 Fragebögen

Ja: 42 (89,4%) Nein: 5 (10,6%)

Antworten zu Frage 10

Ist Ihrer Meinung nach der tatsächliche Bedarf in Ihrem Einzugsbereich ausreichend gedeckt?

Auswertung aus 47 Fragebögen

Ja: 13 (27,7 %) Nein: 34 (72,3 %)

Antworten zu Frage 11

Falls (Frage 10) nein, wo liegen Ihrer Meinung nach die Gründe dafür?

Auswertung aus 17 Fragebögen

(keine Vorgaben, Mehrfachnennungen möglich)

Antworten	Anzahl
fehlende Finanzen (z.B. für extensive Werbung oder zeitlich intensivere Angebotsformen, sozialpäd. Betreuung etc.)	3
Mangel an einsetzbaren, entsprechend ausgebildeten Lehrkräften	2
Fehlende Information/ Unkenntnis der Betroffenen	3
Scham, Angst, Scheu der Betroffenen	3
Schwierigkeit der direkten Ansprache aufgrund der hohen Anonymität:	4
Hemmschwelle einer lernungewohnten Gruppe, eine Bildungseinrichtung aufzusuchen	1
Unbefriedigende Zusammenarbeit mit Behörden	1
Mangel an sinnvollen Angeboten für 0-Anfänger/-innen aus unterschiedlichen Nationen	1

Antworten zu Frage 12

Welche Ausbildung sollten Ihrer Meinung nach Kursleiter/-innen für Alphabetisierungskurse haben?

(Mehrfachnennungen und Ergänzungen möglich)

Auswertung aus 46 Fragebögen:

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 8.

Antworten zu Frage 13

Arbeiten Sie im Bereich Alphabetisierung mit anderen Einrichtungen zusammen?

Auswertung aus 46 Fragebögen

Ja: 19 (41,3%) Nein: 27 (58,7%)

Antworten zu Frage 14

Falls ja (Frage 13), mit welchen Einrichtungen und bei welchen Kursen? (Keine Vorgaben, Mehrfachnennungen möglich)

Auswertung aus 19 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 9.

Antworten zu Frage 15

Auf welche Art machen Sie die Kurse bekannt?

Auswertung aus 47 Fragebögen

(keine Vorgaben, Mehrfachnennungen möglich)

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 10.

Als Multiplikatoren werden genannt: Arbeitsamt, Arztpraxen, Betriebe, Caritas, Fahrschulen, Jugendamt, Jugendwerkstätten, Kirchen, Sonderschulen, Sozialamt, Soziale Einrichtungen, Stadtverwaltung, Wohnheime.

Antworten zu Frage 16

Wie werden die Kurse finanziert?

Auswertung aus 44 Fragebögen

(Mehrfachnennungen und Ergänzungen möglich)

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 1.

Der Eigenanteil hat in einigen Einrichtungen eher symbolischen Charakter. So wurden z.B. 1 DEM pro Unterrichtsstunde, 5 DEM pro Kurs oder 20 DEM pro Semester genannt.

Antworten zu Frage 17

Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach ergänzend zum Fragebogen relevant sind.

Auswertung aus 8 Fragebögen

(keine Vorgaben, Mehrfachnennungen möglich)

- Nullanfänger haben grundsätzlich 2 x die Woche Unterricht (z.Z. 3 TN); geplant ist ertmals Alphabetisierung für Ausländer
- Wir arbeiten mit 2-3 Kursleitern in einer großen Gruppe. Die Kurse für Datteln, Waltrop und Erkenschwick finden zentral in Datteln statt.
- Der Einstieg in a-Kurse ist jederzeit möglich; die Kurse laufen das ganze Jahr durch.
- Es gibt einen Arbeitskreis Alphabetisierung an der VHS Düsseldorf (0211/8994 996), der ein Netzwerk aufgebaut hat mit wichtigen Kontaktstellen.
- Gruppengröße maximal 6, wenn unterschiedliches Niveau
- Deutsch für Deutsche meint nicht unbedingt Alphabetisierung. An der VHS Mörs werden unter dieser Kategorie hauptsächlich Kurse zur neuen Rechtschreibung, Rhetorik etc. angeboten
- Was fehlt, sind Möglichkeiten zusätzlicher Finanzierung und Angebote zur Elementarbildung wie Rechnen, Sachkunde etc.
- Unsere „Kulturtechniken“ laufen projektbezogen ganzheitlich im Team-teaching. Auch im „Grundlagenkurs Rechnen“ findet sich Alphaschüler. Integrativer Ansatz von Deutsch- Muttersprachlern und -Nicht-Könnern, sofern mündliche Kommunikation halbwegs klappt. Fragen nach soz.päd. Betreuung und Sonder-Veranstaltungen zum Thema fehlen.

ANHANG II. "Übersicht über die Antworten zum "Fragebogen an den Kursleiter/die Kursleiterin"

Allgemeine Angaben

- Angaben darüber, wie viele Kursleiter/-innen an den einzelnen Volkshochschulen tätig sind, liegen nicht vor. Es wurden jeweils 4 Exemplare des „Fragebogens an den Kursleiter/die Kursleiterin“ an die Einrichtungen verschickt mit der Bitte, diese an die entsprechenden Personen weiterzuleiten.
- Zahl der Rückmeldungen: 77; davon konnten 71 ausgewertet werden. (Eine Kursleiterin bietet z.Z. keine Kurse an, 3 Fragebögen waren zu unvollständig bzw. mit widersprüchlichen Angaben ausgefüllt, so daß die Daten nicht verwertbar waren, 2 Fragebögen kamen zu spät.)
- Einzige Orientierungsgröße für eine Beurteilung der Rücklaufquote ist die Anzahl der Kurse, die von den 47 VHS angeboten werden, die sich an der Umfrage beteiligt haben. Das sind 168 Kurse.
- Verwertbare Rückmeldungen kamen für 112 Kurse. Das sind 67 %. (Bezieht man die Anzahl der Kurse aus den nicht ausgewerteten Fragebögen mit ein, liegt der Prozentsatz bei 72%.)

Antworten zu Frage 1

Wie viele Alphabetisierungskurse leiten Sie zur Zeit?

Auswertung aus 71 Fragebögen

41 Kursleiter/-innen	1 Kurs	57,7%	
22 Kursleiter/-innen	2 Kurse	31,0%	
5 Kursleiter/-innen	3 Kurse	7,0%	
3 Kursleiter/-innen	4 Kurse	4,2%	
			N = 71

Antworten zu Frage 2

Um welche Arten von Alphabetisierungskursen handelt es sich hierbei?

Auswertung aus 71 Fragebögen

Bei den Angaben zu den Kurstypen ergeben sich Unterschiede zu den Rückmeldungen der Einrichtungen. Während die Kurse Typ d-4 bis d-7 (Einzelnennungen bei den Einrichtungen) nicht mehr erwähnt werden, werden drei weitere Kursarten genannt (ebenfalls Einzelnennungen).

In drei Fragebögen wird auf eine Unterteilung der Basisstufe in drei Förderstufen hingewiesen. Die Kurse sind jeweils dem Typ zugeordnet, der auf den Fragebögen angekreuzt war.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 11.

Aufschlüsselung des Angebotes nach Anzahl der Kurse pro Kurstyp

(N = 112)

Kurs Typ	a	b	c	d-1	d-2	d-3	d-8	d-9	d-10	d-11
Anzahl	32	29	28	6	6	3	5	1	1	1
In Prozent	28,6%	25,9%	25,0%	5,4%	5,4%	2,7%	4,5%	0,9%	0,9%	0,9%

Anzahl der unterschiedlichen Kurstypen pro Kursleiter/-in

ein Kurstyp	56	78,9%	
zwei unterschiedliche Kurstypen	12	16,9%	
drei unterschiedliche Kurstypen	2	2,8%	
vier unterschiedliche Kurstypen	1	1,4%	
			N = 71

Aufteilung hinsichtlich Anzahl und Art der unterrichteten Kurse pro KL:
Kursleiter/-innen mit einem Kurs: (N = 41)

Kurstyp	a	b	c	d-1	d-2	d-3	d-8	d-9	d-11
Anzahl	11	13	5	2	2	1	5	1	1

Kursleiter/-innen mit zwei Kursen: (N = 22)

Kurstyp	a	b	c	d-2	d-3	a + b	a + c	a + d-1	b + c	b + d-1
Anzahl	4	1	3	2	1	5	2	1	2	1

Kursleiter/-innen mit drei Kursen: (N = 5)

Kurstyp	a	c	a + b + d-1
Anzahl	1	3	1

Kursleiter/-innen mit vier Kursen: (N = 3)

Kurstyp	a + 2 x b + d-1	a + b + c + d-10	b + 3 x c
Anzahl	1	1	1

Anworten zu Frage 3

Wie viele Kursteilnehmer/-innen unterrichten Sie zur Zeit?

Auswertung aus 71 Fragebögen

Kurs Typ:	a	b	c	d-1	d-2	d-3	d-8	d-9	d-10	d-11	Gesamt
Männer	140	95	90	13	16		21	2	4		381
Frauen	87	105	96	38	23	30	30	8	2	4	423
Gesamt	227	200	186	51	39	30	51	10	6	4	804
Prozent	28,2%	24,9%	23,1%	6,3%	4,9%	37,0%	6,3%	1,2%	0,7%	0,5%	

Gesamtzahl: 47,4 % Männer, 52,6 % Frauen

Nimmt man die Kurse, die ausschließlich für Frauen angeboten werden (d-3, d-11), aus der Berechnung heraus, ergibt sich nahezu die gleiche Anzahl von Männern (381) und Frauen (389).

Aus den Antworten zu Frage 3 lassen sich auch die durchschnittlichen Kursgrößen errechnen. Bei den Kurstypen c, d-1 und d-3 gibt es bei den hohen Kurszahlen Hinweise auf Team-teaching.

Übersicht über die durchschnittlichen Kursgrößen siehe Tabelle 13.

Antworten zu Frage 4

Altersstruktur der Teilnehmer/-innen:

Auswertung aus 71 Fragebögen

Das Alter wurde zugeordnet zu den Kursen, aber unabhängig vom Geschlecht ermittelt. Da sich einige Kursangebote ausschließlich an ausländische Frauen richten, ergaben sich hier auch einige geschlechts-spezifische Daten.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 14.

Bis auf einen sind alle Kurse von der Altersstruktur her heterogen, 10 Kurse sogar über alle 6 Altersstufen hinweg. Durchschnittlich sind 3 Altersstufen in einem Kurs vertreten.

- 1 Altersstufe: 1 Kurs
- 2 Altersstufen: 22 Kurse
- 3 Altersstufen: 30 Kurse
- 4 Altersstufen: 23 Kurse
- 5 Altersstufen: 6 Kurse
- 6 Altersstufen: 10 Kurse

Antworten zu Frage 5

Berufliche Situation der Teilnehmer/-innen:

Antwort aus 69 Fragebögen

Die Daten wurden geschlechtsspezifisch und unabhängig von den Kursen ermittelt. Da aber fast 80 % der Kursleiter/-innen nur einen Kurstyp unterrichten, lassen sich kursspezifische Daten berücksichtigen.

Übersicht über die Gesamtdaten siehe Tabelle 15.

Aus den Fragebögen geht hervor, daß der überwiegende Teil der Teilnehmer/-innen in den Kursen für Menschen mit geistiger Behinderung (Typ c) in Behinderungswerkstätten beschäftigt und damit in einer beruflichen Sondersituation sind. Nimmt man die definitiv den Kursen Typ c zuzuordnenden Teilnehmer/-innen aus der Übersicht heraus, ergeben sich folgende Werte:

Bereinigte Übersicht siehe Tabelle 16.

Antworten zu Frage 6

Wie lange besuchen die Teilnehmer/-innen den Kurs?

In einem Fragebogen wurde dieser Punkt nicht beantwortet, in einigen Fragebögen wurden die Angaben nicht für alle Kursteilnehmer/-innen gemacht, zweimal mit dem Kommentar, den Kurs erst seit kurzem zu leiten. Insgesamt wurden Angaben zu 110 Kursen und 788 TN gemacht.

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 17

Auffallend:

- Die Kurse, die für Ausländer/-innen angeboten werden, haben besonders hohe Anfängerraten.
- Bei den c-Kursen ist die Einsteigerrate relativ gering, ab 1 Jahr ist die TN-Rate relativ konstant.
- Bei a-Kursen hohe Rate der über „3-jährigen“ (34 %)

Nur 23 Kurse (von 110) haben eine einheitliche Struktur hinsichtlich der Teilnahmedauer, davon sind
8 Kurse mit einer Dauer von 0-6 Monaten (2 x b; 4 x d-1; d-3; d-11),
2 Kurse mit einer Dauer von 7-12 Monaten (a; b),
6 Kurse mit einer Dauer länger als ein Jahr (a; 5 x c),
4 Kurse mit einer Dauer länger als zwei Jahre (c) und
3 Kurse mit einer Dauer länger als drei Jahre (c).

Antworten zu Frage 7

Werden ein/-e oder mehrere Teilnehmer/-innen Ihres Kurses in absehbarer Zeit an weiterführenden Angeboten teilnehmen?

Auswertung aus 71 Fragebögen:

Ja: 36

Nein: 35

Antworten zu Frage 8

Wenn ja, um welche Maßnahme wird es sich dabei handeln?

Auswertung aus 36 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 20.

Antworten zu Frage 9

Wie viele Teilnehmer/-innen könnten Ihrer Einschätzung nach einen weiterführenden Kurs besuchen, tun das aber nicht?

Auswertung aus 40 Fragebögen

Gesamtzahl der Nennungen: 116 TN

Antworten zu Frage 10

Welches sind Ihrer Meinung nach die Gründe dafür? (Mehrfachnennungen und Ergänzungen sind möglich.)

Auswertung aus 40 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 22.

Antworten zu Frage 11

Haben Teilnehmer/-innen Ihrer Kurse im vergangenen Jahr weiterführende Maßnahmen begonnen?

Auswertung aus 71 Fragebögen

Ja: 28

Nein: 43

Antworten zu Frage 12

Wenn ja, um welche Maßnahmen handelte es sich dabei?

Auswertung aus 28 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 21.

Antworten zu Frage 13

Welche Angebote zusätzlicher oder weiterführender Art sollten Ihrer Meinung nach eingerichtet werden?

Auswertung aus 34 Fragebögen

Die Antworten spiegeln z.T. die unterschiedlichen Angebots- und Ausgangssituationen der verschiedenen Einrichtungen wieder. Ich habe versucht, die Antworten nach Oberbegriffen zu sortieren:

Keine weiteren Angebote

- Möglichkeiten im VHS-Programm gibt es nicht
- keine (jedenfalls nicht in unserer Werkstatt; es werden sowieso schon die Stundenzahlen reduziert)
- Vorkurs Hauptschulabschluß und Hauptschulabschluß sind im ländlichen Raum nicht im Angebot
- Das Zustandekommen dieses Kursen im nächsten Semester ist zunächst einmal wünschenswert.
- Das Angebot ist ausreichend, da es sich um eine sehr schwache A-Gruppe handelt.

Rahmenbedingungen

- Alphabetisierungskurse ohne Kostenbeteiligung, bzw. Kostenträger Arbeitsamt, Soz.Amt o.d.g.
- Gemütlicher Aufenthaltsraum in ruhiger Atmosphäre mit Lesecke
- Kurse mit Kinderbetreuung

Intensivierung des laufenden Angebotes

- Im Brückenkurs wird eine Verlängerung der Unterrichtszeit gewünscht, um eine gründlichere Vorbereitung für den Bereich „Deutsch“ zu erzielen.

- täglicher Unterricht bzw. tägl. Übungsmöglichkeiten mit Betreuung / Unterstützung
- Intensität des Kurses steigern, 2-3mal wöchentlich statt nur einmal
- zusätzlicher Unterricht
- täglicher Unterricht bzw. tägl. Übungsmöglichkeiten mit Betreuung / Unterstützung

Differenzierungs-/Überbrückungsangebote

- Es sollten einfach mehr Kurse angeboten werden, damit eine Differenzierung nach den Vorkenntnissen besser durchgeführt werden kann
- Angebote, die die Diskrepanz zwischen Alphakursen und Deutschkursen auffangen (Anspruch in Deutschkursen zu hoch)
- mehr sog. Brückenkurse, deren Niveau zwischen Alphabetisierungs- und Orthographiekursen angesiedelt ist
- Aufbaukurse für Analphabeten
- Kurse mit höheren Leistungsanforderungen, aber mit der gleichen „Schutzhülle“ wie beim Alphakurs, → kl. Gruppe, gute Atmosphäre, Individualisierung
- Kurse in den Semesterferien, (Stützkurse)
- Ferienkurse zur Überbrückung der oft langen Sommerpause

Zielgruppenangebote

- Deutsch für ausländische TN ohne Schulbesuch
- Alphabetisierungskurs in der eigenen Muttersprache
- Kurse für Schichtarbeiter
- Training für Mütter von Grundschulkindern (vormittags) in Zusammenarbeit mit Grundschullehrern
- verstärkter Deutschkurs (ohne Fremdsprache, davor schrecken viele Kursteilnehmer/-innen zurück)

Erweiterungsangebote im Fach Deutsch

- Kurs zum Textproduzieren, insb. Syntax
- Kurs: Deutsch im Alltag (Wir kaufen ein, lesen Prospekte,)
- Schreibtraining für Alltagsbriefe, Formulare
- Kurse: deutsche Grammatik; deutsche Lyrik
- Grammatik und Rechtschreibprobleme für Fortgeschrittene
- Projektwochenenden (z.B. „kreatives Schreiben“)

Spezielle Ergänzungsangebote

- Vorbereitung auf Führerscheinprüfung
- Kulturtechniken im Rahmen der berufl. Weiterbildung (auch von Arbeitgebern akzeptiert)
- Grundlagenkurs Rechnen (wurde dreimal genannt)
- Computer gestützte Basiskurse: Lesen, Schreiben, Rechnen, Allgemeinwissen (schulrelevant)
- Teilnahme am Computerkurs (1 Kurs fand bereits statt)
- Hauptschulabschlußlehrgang (war vorgegeben, siehe Fragen 8 und 12)
- Vorbereitungskurs auf einen Hauptschulabschluß (war vorgegeben, siehe Fragen 8 und 12)

Antworten zu Frage 14

Wie viele Teilnehmer/-innen haben im Verlauf des letzten Jahres den Kursbesuch abgebrochen?

Auswertung aus 69 Fragebögen

(14-mal 0 Abbrüche; 55-mal mit Zahlenangaben)

Anzahl der Abbrüche insgesamt: 163

Mittelwert 1,5; kleinster Wert = 0; größter Wert = 10; N = 69

Antworten zu Frage 15

Aus welchen Gründen geschah das Ihrer Einschätzung nach? (Mehrfachnennungen und Ergänzungen sind möglich.)

Auswertung aus 55 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 19.

Die Punkte 14 und 15 ließen sich zu 13 zuordnen; der Punkt 24 ließe sich zum einen zu 5, zum anderen zu 4 zuordnen; Punkt 17 ließe sich zu 6 zuordnen.

Antworten zu Frage 16

Welche Aufgabenschwerpunkte sehen Sie in Ihrer Arbeit mit Analphabeten?

(Ergänzen Sie bitte ggf. Schwerpunkte, die Ihrer Meinung nach von Bedeutung, aber nicht aufgeführt sind und beziffern Sie den für Sie wichtigsten Punkt mit 1., den zweitwichtigsten mit 2. usw.)

Auswertung aus 68 Fragebögen

Um die verschiedenen Plazierungen angemessen in die Wertung einbeziehen zu können, wurde jeder Platz mit einem bestimmten Faktor multipliziert. (Platz 1 mit 9, Platz 2 mit 8, Platz 3 mit 7 usw.. Der Faktor 9 ergab sich aus 8 Vorgaben + 1 offenes Feld.) Aus der Addition der Produkte pro Aufgabenschwerpunkt ergibt sich die Gesamtbewertung.

Übersicht über das Ergebnis der Gesamtbewertung siehe Tabelle 23.

Zusätzlich zu den Plazierungen gab es noch folgende Anmerkungen:

- winzigste Fortschritte sehen und loben; Spaß am und beim Lernen
- Freude im Lesen und Schreiben als Ziel
- TN. sind in der Regel nicht hilflos, kommen gut ohne Lesen und Schreiben aus, → kreative Lebensbewältigung
- Integration durch Gruppengefühl, Verbindung, Lernen + Spaß, mündliche Kommunikationsfähigkeit
- Problem einer viel breiteren Öffentlichkeit aufzeigen
- Die Reihenfolge ist, von der individuellen Situation der TN abhängig, auch anders vorzunehmen
- Vorstellung öffentlicher Einrichtungen (Polizei, Feuerwehr, Post u.ä.)
- schwierige Aufgabe!!
- Für jeden TN kann ein anderer Aufgabenschwerpunkt wichtig sein. Einem geht es um reine Wissensvermittlung (allgemein), während ein anderer TN spezielle Dinge erlernen will, die für seinen Beruf oder z.B. für den Führerschein wichtig sind. Ein dritter TN wird vielleicht einen bestimmten „Lernlevel“ nicht überschreiten, hat aber in der Gruppe soviel Selbstvertrauen gewonnen, daß er plötzlich in der Lage ist, einen Beruf auszuüben! Alle Aufgaben haben für mich den gleichen Stellenwert!

Antworten zu Frage 17

Haben Sie an Fortbildungsveranstaltungen zum Themenkomplex Alphabetisierung teilgenommen?

Auswertung aus 70 Fragebögen

Ja: 42

Nein: 28

Antworten zu Frage 18

Falls ja, was hat Sie zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bewogen?
(Mehrfachnennungen und Ergänzungen sind möglich)

Auswertung aus 42 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 25.

Antworten zu Frage 19

An wie vielen Fortbildungsveranstaltungen haben Sie bereits teilgenommen?
Auswertung aus 42 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 24.

Antworten zu Frage 20

Wie werden Sie im Hinblick auf Fortbildung von Ihrer Einrichtung unterstützt? (Mehrfachnennungen und Ergänzungen sind möglich.)
Auswertung aus 61 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 26.

Antworten zu Frage 21

Welche Themenkomplexe aus dem Bereich Alphabetisierung sollten Ihrer Meinung nach generell in Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden?
Auswertung aus 43 Fragebögen
Die Antworten lassen sich in Themenschwerpunkte unterteilen.

Auflistung der Themenschwerpunkte siehe Tabelle 27.

Antworten zu Frage 22

Würden Sie Analphabetismus als soziale Beeinträchtigung definieren?
Auswertung aus 69 Fragebögen
Ja: 67 (97%) Nein: 2 (3%)

Kommentare:

- Es ist eine Beeinträchtigung, mit der die TN aber recht gut (bis zu einem gewissen Grad) zurechtkommen
- Ja: Massivste Probleme bei der Berufseignung und im menschlichen Umfeld
- Einige wenige TN sind trotz Analphabetismus nicht beeinträchtigt, z.B. durch Hochbegabung

Antworten zu Frage 23

Wenn nein, aus welchem Grund lehnen Sie eine solche Definition ab?
Auswertung aus 2 Fragebögen

1. Zu einseitig, Analphabetismus ist eine Summe von mehreren Verursachungsfaktoren.
2. Weil ich beim Gebrauch der Vokabel „Definition“ sehr pingelig bin. Ich würde allerdings sagen, daß lese- und schreibunfähige Menschen in unserer Gesellschaft vielfachen sozialen Beeinträchtigungen ausgesetzt sind - wobei sozial natürlich zu definieren wäre.

Antworten zu Frage 24

Welche Ausbildung haben Sie?
(Bei Lehramt bitte genaue Bezeichnung, Mehrfachnennungen und Ergänzungen sind möglich.)
Auswertung aus 70 Fragebögen
Da bei den Angaben zum Lehramt die Fächerkombination nur z.T. genannt wurden, wurden sie bei der Aufwertung nicht berücksichtigt.

Übersicht über die Berufsangaben siehe Tabelle 28.

Antworten zu Frage 25

Seit wann leiten Sie Alphabetisierungskurse?

Auswertung aus 69 Fragebögen

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 29.

Antworten zu Frage 26

In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie als Kursleiter? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

Auswertung aus 69 Fragebögen

66 Kursleiter/-innen arbeiten auf Honorarbasis, davon hat

- 1 Kursleiter/-in hat eine ABM-Stelle,
- 1 Kursleiter/-in eine befristete Teilzeitanstellung.
- 1 Kursleiter/-in hat eine Teilzeitanstellung.
- 1 Kursleiter/-in absolviert sein/ihr Anerkennungsjahr.
- 1 Kursleiter hat eine Vollzeitstelle.

Antworten zu Frage 27

Werden Ihnen zusätzlich zu den Unterrichtsstunden Beratungsstunden vergütet?

Auswertung aus 69 Fragebögen

Nein: 60 (dreimal mit dem Vermerk, daß Beratungen nicht nötig sind, einmal mit dem Vermerk, daß Beratungen nicht angeboten werden.)

Gelegentlich: 4

Pauschal: 1

Regelmäßig nach Bedarf: 2

Einmal pro Halbjahr: 1

Ausreichend, einmal pro Jahr: 1

Antworten zu Frage 28

Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach ergänzend zum Fragebogen relevant sind.

Auswertung aus 15 Fragebögen

- Zu wenig Öffentlichkeitsarbeit, um den potentiellen TN die Angst vor dem Outing zu nehmen
- Jeder Fragebogen hat Mängel und positives.
- Durch zunehmende Arbeitslosigkeit, Druck auf dem Arbeitsmarkt sind TN nach langem Arbeitstag häufig aus Überlastung unkonzentriert, obwohl Motivation da ist. Dies mindert Lernfähigkeit.
- Ich erteile ferner zwei Kurse in Math., an denen besonders viele TN aus den Alfa-Kursen teilnehmen. Rechnen gehört wie L + S zur Grundlagenausbildung und sollte in der Alphabetisierung mehr berücksichtigt werden.
- Die Fragen haben für mich wenig Zusammenhang mit dem Titel der Arbeit!
- Arbeit in fester Anstellung ist im Sinne aller Beteiligten erstrebenswert.
- In diesem Kurs sind zwei TN, die aus anderen Ländern (Kenia + Marokko) kommen und noch nie in einer Schule waren, sich mündlich gut ausdrücken können, gut in den Kurs einfügen und Basisunterricht erhalten.
- Vielleicht wäre ein Hinweis auf die Biographien der TN interessant. Meiner Erfahrung nach hat jeder TN spezifische Erfahrungen aus der Kindheit, über die er/sie in besonderen Kontexten im Unterricht spricht.
- Die TN-Zusammensetzung differiert m.E. stark, im ländlichen Gebiet nehmen hauptsächlich ungelernete Arbeiter (mit fester Arbeitsstelle) und zunehmend ausländische Arbeitnehmer, die über sehr gute Deutschkenntnisse, aber keine deutsche Schulbildung verfügen, an den Kursen teil.

- Kann zu einigen Punkten keine Angaben machen, da ich noch relativ neu bin, und sie noch nicht in Anspruch genommen habe.
- Beide Kurse werden vom Team geleitet; keine Homogenität - im Leistungs- / Anforderungsbereich: - deutsche und nichtdeutsche TN; Schulbesuch oder kein Schulbesuch; Sprachkompetenz sehr inhomogen; Bildungsvoraussetzungen sehr inhomogen
- Für Deutsche: Die 3 angegebenen Alphabetisierungskurse lassen sich nicht so einfach trennen, da das Leistungsniveau innerhalb der Kurse sehr variabel ist. Ein Kurs ist alleine deshalb eingerichtet worden, um die Extreme nach oben und unten intensiver auffangen und fördern zu können.
- Die größte Schwierigkeit der Alphabetisierung sind die heterogenen Gruppen und die Beschaffung geeigneter Materialien.
- Sie sollten auch die Rentner berücksichtigen, es sind nicht viele, aber es gibt mutige, die die Angebote der VHS besuchen.
- Alphabetisierungskurse werden zunehmend von Ausländern besucht, die z.T. anders alphabetisiert worden sind (arabische oder asiatische Schriftzeichen) oder von Ausländern, die schon seit 10-20 Jahren in Deutschland leben.

ANHANG III. "Fragebogen an Einrichtungen"

Marianne Kerpel
 Mühlenbrinkstr. 38
 58089 Hagen
 Tel.: 0 23 31 / 93 96-0
 Fax: 0 23 31 / 30 79 18
 e-mail: marianne.kerpel@gmx.de

Cand. paed. FB Heilpädagogik
 an der Evangelischen Fachhochschule
 Rheinland-Westfalen-Lippe
 Immanuel-Kant-Str. 18-20
 44803 Bochum
 Betreuer: Prof. Dr. Klingmüller
Datenerhebung: März-April 1999

Umfrage zur Diplomarbeit

Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen

Fragebogen an die Einrichtung

Hinweis zum Ausfüllen: Gefragt wird nach Angeboten bzw. Angaben aus Ihrer Einrichtung, auch wenn dies nicht bei jeder Frage ausdrücklich erwähnt wird. Kästchen sind für Zahlen, gestrichelte Linien für schriftliche / handschriftliche Ergänzungen und Kreise zum Ankreuzen. Bei EDV-Bearbeitung ersetzen Sie bitte die entsprechenden Kreise durch ein X.

- Wie viele Alphabetisierungskurse werden insgesamt von Ihrer Einrichtung z.Z. durchgeführt?
- Um welche Arten von Alphabetisierungskursen handelt es sich hierbei?
 a) **Deutsch für Deutsche, Basiskurs** b) **Deutsch für Deutsche, Auffrischungs-/Aufbaukurs**
 c) **Lesen und Schreiben auch für Erwachsene mit geistiger Behinderung**
 d)
- Ist die Anzahl der durchgeführten Kurse seit 1990 in der Tendenz
 gleichbleibend, steigend, fallend?
- Bei **steigender** oder **fallender** Tendenz: Wie entwickelte sich Ihr Kursangebot?
 (Bei 1999 geben Sie bitte die Zahlen **einschließlich** der für das laufende Jahr geplanten Kurse an; **in den anderen Jahrgängen nur soweit, wie die Zahlen ohne großen Aufwand für Sie zu ermitteln sind.**)

Jahr	Kurs a)	Kurs b)	Kurs c)	Kurs d)
1990				
1991				
1992				

Jahr	Kurs a)	Kurs b)	Kurs c)	Kurs d)
1995				
1996				
1997				

1993				
1994				

1998				
1999				

5. Wie groß ist zur Zeit die Zahl der Teilnehmer/-innen der Kurse?

Kurs a) Kurs b) Kurs c) Kurs d)

6. Wie groß ist generell die minimale bzw. maximale Teilnehmerzahl bei Alphabetisierungskursen? (z.B. 4 / 6)

Kurs a) Kurs b) Kurs c) Kurs d)

7. Wieviele Unterrichtsstunden umfaßt ein Kurs?

Kurs a) Kurs b) Kurs c) Kurs d)

8. Wie oft wöchentlich finden die Kurse statt? (1x; 2x; ...)

Kurs a) Kurs b) Kurs c) Kurs d)

9. Decken Sie mit Ihrem Angebot die bei Ihnen vorliegende aktuelle Nachfrage?

ja nein

10. Ist Ihrer Meinung nach der tatsächliche Bedarf in Ihrem Einzugsbereich ausreichend gedeckt?

ja nein

11. Falls nein, wo liegen Ihrer Meinung nach die Gründe dafür?

.....

.....

.....

12. Welche Ausbildung sollten Ihrer Meinung nach Kursleiter/-innen für Alphabetisierungskurse haben? (Bei Lehramt bitte genaue Bezeichnung, Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Diplom-Heilpädagoge/-in (FH)
- Diplom-Sozialpädagoge/-in (FH)
- Diplom-Sozialarbeiter/-in (FH)
- Diplom-Pädagoge/-in (Uni) mit Hauptfach Sonderpädagogik (Diplom-Sozialpädagoge/-in, Diplom-Heilpädagoge/-in o.ä.)
- Diplom-Pädagoge/-in (Uni) ohne Hauptfach Sonderpädagogik
Anteil SWS im Studium mit Schwerpunkt Behinderung o.ä.:
 - 0 – 4
 - 5 – 10
 - 11 – 20
 -
- Diplom-Psychologe/-in
- Lehrer/-in (1. Staatsexamen) für
- Lehrer/-in (2. Staatsexamen) für

anderer Uni-Abschluß, Fach:.....

Studierende/-r im Fach:.....

13. Arbeiten Sie im Bereich Alphabetisierung mit anderen Einrichtungen zusammen?

ja nein

14. Falls ja, mit welchen Einrichtungen und bei welchen Kursen?

	Einrichtung
Kurs a)	
Kurs b)	
Kurs c)	
Kurs d)	

15. Auf welche Art und Weise machen Sie die Kurse bekannt?

.....

.....

.....

16. Wie werden die Kurse finanziert?

(Ergänzen Sie bitte die Tabelle bei Bedarf und kreuzen Sie die jeweiligen Koordinaten an. Mehrfachnennungen sind möglich.)

	VHS-Etat	§§ 39,40 BSHG	Europ. Sozialfond	Eigenanteil der Teilnehmer	
Kurs a)					
Kurs b)					
Kurs c)					
Kurs d)					

17. Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach ergänzend zum Fragebogen relevant sind:

.....

.....

.....

.....

.....

Für Ihre aktive Unterstützung bedanke ich mich sehr herzlich. Wenn Sie an der Auswertung interessiert sind, geben Sie bitte unten Ihre Adresse (ggf. auch e-mail-Adresse) an. Ich werde Ihnen dann eine Kopie der Auswertung zuschicken.

ADRESSE:

ANHANG IV. "Fragebogen an Kursleiter/innen"

Marianne Kerpel
 Mühlenbrinkstr. 38
 58089 Hagen
 Tel.: 0 23 31 / 93 96-0
 Fax: 0 23 31 / 30 79 18
 e-mail: marianne.kerpel@gmx.de

Cand. paed. FB Heilpädagogik
 an der Evangelischen Fachhochschule
 Rheinland-Westfalen-Lippe
 Immanuel-Kant-Str. 18-20
 44803 Bochum
 Betreuer: Prof. Dr. Klingmüller
Datenerhebung: März-April 1999

Umfrage zur Diplomarbeit

Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen

Fragebogen an den Kursleiter / die Kursleiterin

Hinweis zum Ausfüllen: Gefragt wird nach den Kursen, die Sie zur Zeit durchführen, auch wenn dies nicht bei jeder Frage ausdrücklich erwähnt wird. Kästchen sind für Zahlen, gestrichelte Linien für schriftliche / handschriftliche Ergänzungen und Kreise zum Ankreuzen. Bei EDV-Bearbeitung ersetzen Sie bitte die entsprechenden Kreise durch ein X.

18. Wie viele Alphabetisierungskurse leiten Sie zur Zeit?

19. Um welche Arten von Alphabetisierungskursen handelt es sich hierbei?

a) **Deutsch für Deutsche, Basiskurs** b) **Deutsch für Deutsche, Auffrischungs-/Aufbaukurs**

c) **Lesen und Schreiben für Erwachsene mit geistiger Behinderung**

d)

20. Wie viele Kursteilnehmer/-innen unterrichten Sie zur Zeit?

	Kurs Typ a)	Kurs Typ b)	Kurs Typ c)	Kurs Typ d)	
Männer					
Frauen					

21. Altersstruktur der Teilnehmer/-innen:

(Tragen Sie bitte die jeweilige Anzahl der Teilnehmer/-innen in die entsprechenden Koordinaten ein.)

Alter	unter 20 J.	20 – 30 J.	30 – 40 J.	40 – 50 J.	50 – 60 J.	über 60 J.
Kurs Typ a)						
Kurs Typ b)						
Kurs Typ c)						
Kurs Typ						

d)						
----	--	--	--	--	--	--

22. Berufliche Situation der Teilnehmer/-innen:
(Tragen Sie bitte die jeweilige Anzahl der Teilnehmer/-innen in die entsprechenden Koordinaten ein.)

	Berufstätig	Arbeitslos	Hausfrau /-mann	Sozialhilfeempfänger/-in	unbekannt
Männer					
Frauen					

23. Wie lange besuchen die Teilnehmer/-innen den Kurs?
(Tragen Sie bitte die jeweilige Anzahl der Teilnehmer/-innen in die entsprechenden Koordinaten ein.)

	Kurs Typ a)	Kurs Typ b)	Kurs Typ d)	Kurs Typ d)	
0 – 6 Monate					
7 – 12 Monate					
länger als 1 Jahr					
länger als 2 Jahre					
länger als 3 Jahre					

24. Werden ein/-e oder mehrere Teilnehmer/-innen Ihres Kurses in absehbarer Zeit an weiterführenden Angeboten teilnehmen?

ja nein

25. Wenn ja, um welche Maßnahmen wird es sich dabei handeln?

Angebot	Anzahl der TN.
Weiterführender Alphabetisierungskurs	
Grundlagenkurs Deutsch	
Vorkurs zu einem Hauptschulabschluß	
Hauptschulabschlußlehrgang	
berufsvorbereitende Maßnahme	
Berufsausbildung	
Umschulung	

26. Wie viele Ihrer Teilnehmer/-innen könnten Ihrer Einschätzung nach einen weiterführenden Kurs besuchen, tun das aber nicht?

27. Welches sind Ihrer Meinung nach die Gründe dafür? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Gründe unbekannt
 noch zu geringes Vertrauen in das eigene Können
 starke Bindung an die Gruppe
 starke Bindung an die Kursleiterin/den Kursleiter

28. Haben Teilnehmer/-innen Ihrer Kurse **im vergangenen Jahr** weiterführende Maßnahmen begonnen?

ja nein

29. Wenn ja, um welche Maßnahmen handelte es sich dabei?

Angebot	Anzahl der TN.
Weiterführender Alphabetisierungskurs	
Grundlagenkurs Deutsch	

Vorkurs zu einem Hauptschulabschluß	
Hauptschulabschlußlehrgang	
berufsvorbereitende Maßnahme	
Berufsausbildung	
Umschulung	

30. Welche Angebote zusätzlicher oder weiterführender Art sollten Ihrer Meinung nach eingerichtet werden?

.....

31. Wie viele Teilnehmer/-innen haben im Verlauf des letzten Jahres den Kursbesuch abgebrochen?

32. Aus welchen Gründen geschah das Ihrer Einschätzung nach? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Gründe unbekannt
- Zufriedenheit mit dem erreichten Lernstand
- Resignation
- erlernte Hilflosigkeit aufgeben zu müssen
- privater Streß
- zu starke berufliche Belastung
- organisatorische Gründe (z.B. Terminprobleme)
- Leistungsstress der anderen Teilnehmer/-innen
- Erfolgsglückseligkeit zu anderen Teilnehmer/-innen
-

33. Welche Aufgabenschwerpunkte sehen Sie in Ihrer Arbeit mit Analphabeten?

(Ergänzen Sie bitte ggf. Schwerpunkte, die Ihrer Meinung nach von Bedeutung, aber nicht aufgeführt sind und beziffern Sie den für Sie wichtigsten Punkt mit 1., den zweitwichtigsten mit 2. usw.)

..... Reine Wissensvermittlung von Lese- und Schreibkompetenz

.....Abbau von erlernter Hilflosigkeit

..... Stärkung von Selbstvertrauen

..... Aufarbeiten von traumatischen Schul- /Kindheitserinnerungen

..... Beratung bei Problemen der Alltagsbewältigung

..... Herstellen von angstfreien Lernsituationen

..... Bewußtmachen und Stärken von Eigenkompetenz

..... Aufbau eines Vertrauensverhältnisses

.....

34. Haben Sie an Fortbildungsveranstaltungen zum Themenkomplex Alphabetisierung teilgenommen?
 ja nein

35. Falls ja, was hat Sie zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bewogen?
 Eigeninitiative
 Anraten der Einrichtung
 verbindliche Empfehlung der Einrichtung

36. An wie vielen Fortbildungsveranstaltungen haben Sie bereits teilgenommen

37. Wie werden Sie im Hinblick auf Fortbildung von Ihrer Einrichtung unterstützt? (Mehrfachnennungen sind möglich.)
 keine besondere Unterstützung
 Fortbildung wird akzeptiert
 Fortbildung wird ausdrücklich empfohlen
 Hilfestellung bei der Informationsbeschaffung über Fortbildungsmaßnahmen
 Hilfe bei der Auswahl
 Übernahme der Kosten
 Fortbildung während der Arbeitszeit
 Gewährung von Bildungsurlaub

38. Welche Themenkomplexe aus dem Bereich Alphabetisierung sollten Ihrer Meinung nach generell in Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden?
.....
.....
.....

39. Würden Sie Analphabetismus als soziale Beeinträchtigung definieren?
 ja nein

40. Wenn nein, aus welchem Grund lehnen Sie eine solche Definition ab?
.....
.....
.....

41. Welche Ausbildung haben Sie?
(Bei Lehramt bitte genaue Bezeichnung, Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Diplom-Heilpädagoge/-in (FH)
- Diplom-Sozialpädagoge/-in (FH)
- Diplom-Sozialarbeiter/-in (FH)

Diplom-Pädagoge/-in (Uni) mit Hauptfach Sonderpädagogik
(Diplom-Sozialpädagoge/-in, Diplom-Heilpädagoge/-in o.ä.)

Diplom-Pädagoge/-in (Uni) ohne Hauptfach Sonderpädagogik
Anteil SWS im Studium mit Schwerpunkt Behinderung o.ä.:

- 0 – 4
- 5 – 10
- 11 – 20
-

- Diplom-Psychologe/-in
- Lehrer/-in (1. Staatsexamen) für
- Lehrer/-in (2. Staatsexamen) für
- anderer Uni-Abschluß, Fach:
- Studierende/-r im Fach:
-

42. Seit wann leiten Sie Alphabetisierungskurse?

- 0 – 6 Monate
- 7 – 12 Monate
- länger als 1 Jahr
- länger als 2 Jahre
- länger als 3 Jahre

43. In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie als Kursleiter? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Honorarkraft
- ABM-Kraft
- Zeitvertrag
- feste Anstellung
- Vollzeit
- Teilzeit

44. Werden Ihnen zusätzlich zu den Unterrichtsstunden Beratungsstunden vergütet?

- nein
- gelegentlich
- pauschal
- regelmäßig nach Bedarf
-

45. Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach ergänzend zum Fragebogen relevant sind.

.....

.....

.....

.....

Die Rücksendung erbitte ich bis spätestens zum 23.04.1999. Die Daten werden ausschließlich für die Diplomarbeit ausgewertet und absolut vertraulich behandelt. Eine anonymisierte Zusammenfassung der Auswertung wird voraussichtlich ab Juli 1999 über die homepage der VHS-Hagen (<http://www.vhs-hagen.de>), Stichwort „Projekte“, im Internet abrufbar sein.

Für Ihre aktive Unterstützung bedanke ich mich jetzt schon sehr herzlich. Wenn Sie an der Auswertung interessiert sind, geben Sie bitte unten Ihre Adresse (ggf. auch e-mail-Adresse) an. Ich werde Ihnen dann eine Kopie der Auswertung zuschicken.

Adresse: