



**universität
wien**

Diplomarbeit

**Funktionaler Analphabetismus in Österreich –
Untersuchung von Entstehungsbedingungen und
Bewältigungsstrategien anhand von biographischen Interviews**

Verfasserin

Christina Schättle

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schabmann

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	4
1.1 ALLGEMEINES	4
1.2 PROBLEMSTELLUNG	5
1.3 FORSCHUNGSSTAND	5
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	6
2 DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM.....	8
2.1 DIE SCHULPFlicht IN ÖSTERREICH.....	8
2.2 LEHRPLANZIELE DEUTSCH	8
3 FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS IN ÖSTERREICH.....	11
3.1 BEGRIFFSEINGRENZUNG.....	11
3.2 HISTORIE DES ANALPHABETISMUS IN WESTLICHEN INDUSTRIELÄNDERN	12
3.3 ZUR GRÖßenORDNUNG DES ANALPHABETISMUS	13
3.4 PERSONENSPEZIFISCHE ECKDATEN ZUR GRUPPE DER ANALPHABETINNEN	14
3.4.1 Alter.....	14
3.4.2 Geschlecht	15
3.5 GENESE DES FUNKTIONALEN ANALPHABETISMUS	15
3.5.1 Sozioökonomische Ursachen	16
3.5.2 Familiäre Ursachen	17
3.5.3 Schulische Ursachen.....	20
3.5.4 Multikausalität.....	24
3.6 FOLGEN UND PROBLEME DES ANALPHABETISMUS	26
3.6.1 Psychologische Aspekte.....	26
3.6.2 Probleme im Alltag	28
3.6.3 Arbeitsspezifische Probleme.....	29
3.6.3.1 Probleme am Arbeitsplatz	29
3.6.3.2 Analphabetismus und Arbeitslosigkeit.....	31
3.6.4 Bewältigungsstrategien.....	32
3.7 BEKÄMPFUNG DES ANALPHABETISMUS	35
3.7.1 Historischer Rückblick im Kampf gegen den Analphabetismus.....	36
3.7.2 Zur Alphabetisierung Erwachsener.....	37
3.7.2.1 Das Volkshochschul-System in Österreich.....	37
3.7.2.2 Motivation für einen Kursbesuch	37
3.7.2.3 Probleme in der Alphabetisierung Erwachsener.....	39

3.7.3	<i>Lösungsansätze und Projekte der letzten Jahrzehnte</i>	41
3.7.4	<i>Zukünftige Maßnahmen und Verbesserungsansätze</i>	43
3.8	RESÜMEE	46
4	EMPIRISCHE ERHEBUNG	47
4.1	METHODISCHE VORGEHENSWEISE	47
4.1.1	<i>Erhebungsmethode</i>	47
4.1.2	<i>Interviewleitfaden</i>	48
4.1.3	<i>Forschungsprozess</i>	52
4.2	AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE.....	53
4.2.1	<i>KursteilnehmerInnen</i>	53
4.2.1.1	Allgemeine Eckdaten	53
4.2.1.2	Bildungsspezifische Fragen	54
4.2.1.3	Kindheits- und jugendspezifische Fragen.....	57
4.2.1.4	Alltagsspezifische Fragen	59
4.2.1.5	Berufsspezifische Fragen.....	61
4.2.1.6	Fragen zum Kursbesuch.....	63
4.2.2	<i>Kursleiterinnen</i>	64
4.2.2.1	Allgemeine Eckdaten	64
4.2.2.2	TeilnehmerInnenspezifische Fragen	65
4.2.2.3	Kursspezifische Fragen	66
4.2.2.4	Wünsche und Anregungen.....	68
4.3	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	69
4.3.1	<i>KursteilnehmerInnen</i>	69
4.3.1.1	Allgemeine Eckdaten	69
4.3.1.2	Bildungsspezifische Fragen	69
4.3.1.3	Kindheits- und jugendspezifische Fragen.....	71
4.3.1.4	Alltagsspezifische Fragen	73
4.3.1.5	Berufsspezifische Fragen.....	73
4.3.1.6	Fragen zum Kursbesuch.....	74
4.3.2	<i>Kursleiterinnen</i>	74
4.3.2.1	Allgemeine Eckdaten	74
4.3.2.2	TeilnehmerInnenspezifische Fragen	75
4.3.2.3	Kursspezifische Fragen	76
4.3.2.4	Wünsche und Anregungen.....	76
5	CONCLUSIO UND AUSBLICK.....	77

6 LITERATURVERZEICHNIS.....	80
7 ANHANG	90
A ABSTRACT	90
B LEBENSLAUF	91

1 EINLEITUNG

1.1 Allgemeines

Die Beherrschung der Schriftsprache ist in modernen Gesellschaften von fundamentaler Bedeutung. Gerade in unserer Wissensgesellschaft ist die Alphabetisierung der Menschen überaus wichtig. Bildung und Schriftsprachkompetenzen sind „zu einem konstitutiven Aspekt moderner Gesellschaften“ (Wagner, 2008, S. 16) geworden. Da in unserer von Schrift geprägten Welt das Schreiben und das Lesen unerlässlich sind, um am Alltag teilhaben zu können, erweist sich der Grad der Alphabetisierung als einflussreiche Zugangsvoraussetzung aller Funktionssysteme (Wagner, 2008).

Obwohl in westlichen Industriegesellschaften das Bildungs- und Ausbildungsniveau in den letzten Jahren stark angestiegen ist, gibt es immer noch Teile der Bevölkerung, die keine entsprechende Bildung bzw. Ausbildung erfahren. „Diese Feststellung trifft gerade auch für die Gruppe der so genannten funktionalen Analphabeten zu, man könnte auch sagen: für die Gruppe derjenigen, die über ein niedriges Literalitätsniveau verfügen“ (Linde, 2008, S. 7).¹ Analphabetismus bedeutet jedoch nicht nur des Lesens und Schreibens nicht mächtig zu sein, sondern „seine tiefere Bedeutung ist die Verhinderung von Lebenschancen“ (Ryan, 1981, S. 13). Menschen, die weder Schreiben noch Lesen können oder über nur sehr geringe Kenntnisse bei diesen beiden Kulturtechniken verfügen, sind, wie Abschnitt 3.6 noch zeigen wird, mit einer

¹ 1.) Zur Begriffseingrenzung „funktionaler Analphabetismus“ vgl. Abschnitt 2.1; 2.) Wenn in der vorliegenden Arbeit von funktionalen Analphabeten gesprochen wird, so sind hier ausschließlich Menschen mit deutscher Muttersprache gemeint. Die Gruppe der MigrantInnen, die über keine ausreichenden deutschen Schriftsprachkenntnisse verfügen, wurde hier bewusst ausgeklammert, da diese Gruppe nicht in die in Kapitel 4 untersuchte Zielgruppe fällt; 3.) Schließlich ist festzuhalten, dass es in der vorliegenden Arbeit um kognitiv nicht beeinträchtigte Erwachsene geht, die über keine bzw. kaum schriftsprachliche Kenntnisse verfügen. D. h., die Gruppe der Menschen mit einer geistigen Behinderung bleibt in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt.

Vielzahl von Problemen konfrontiert (psychische Probleme, Probleme in der Alltagsbewältigung, Probleme am Arbeitsplatz bzw. mit der Arbeitsfindung).

Für die mit der Thematik gar nicht oder kaum vertrauten LeserInnen werden auch die Zahlen zum Analphabetismus in westlichen Industrieländern überraschend sein. So wird in Deutschland von etwa 4 Millionen funktionalen AnalphabetInnen ausgegangen, in Österreich liegen die Schätzungen zwischen 300.000 und 600.000 (vgl. dazu v. a. Abschnitt 2.3).

1.2 Problemstellung

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ist der Anteil funktionaler AnalphabetInnen sowohl in Österreich als auch in anderen westlichen Industrieländern ein sehr bedeutsamer. Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, mittels Aufarbeitung der relevanten Literatur einerseits und einer Befragung von Betroffenen andererseits dem Phänomen des Analphabetismus in Österreich nachzugehen. Es soll dargestellt werden, mit welchen Folgen und Problemen AnalphabetInnen zu kämpfen haben, wie es in einem Land, das seit 1774 eine neunjährige Schulpflicht für alle Staatsbürger vorsieht, zum Phänomen des Analphabetismus überhaupt kommen kann, und welche Möglichkeiten zur Bekämpfung des Analphabetismus zur Verfügung stehen.

1.3 Forschungsstand

Wie Linde (2008) in ihrer Einleitung zu ihrem Werk *Literalität und Lernen – eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter* festhält, liegen nur wenige wissenschaftliche Arbeiten zur Alphabetisierung Erwachsener vor. Sie weist darauf hin, dass es sich dabei hauptsächlich um Biographien funktionaler AnalphabetInnen (vgl. Egloff, 1997) handelt oder diese einzelne Aspekte des Erwerbs der Schriftsprachenkompetenz (vgl. Börner, 1995; Kamper, 1990; Romberg, 1993; Tymister, 1994) zum Inhalt haben (Linde, 2008). Die Tatsache, dass es erst relativ wenige wissenschaftliche Werke und

hier v. a. empirische Studien zum Thema Analphabetismus im Erwachsenenalter gibt, formuliert Kamper (2001) pointiert im Titel ihres Aufsatzes *Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf?*. Die praxisorientierten Arbeiten, die dennoch vorliegen, sind u. a. von Döbert und Hubertus (2000), Fuchs-Brüninghoff et al. (1986), Kamper (1997), Kreft (1985) und Tröster (2002). In nahezu all diesen Publikationen wird auch auf Forschungslücken hingewiesen bzw. die randständige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Alphabetisierung Erwachsener kritisiert (Linde, 2008).

1.4 Aufbau der Arbeit

Wie in Abschnitt 1.2 bereits erwähnt, gliedert sich die vorliegende Arbeit in einen Literaturteil und einen Teil, der die empirische Erhebung darstellt. Nach der Einleitung in Kapitel 1 wird in Kapitel 2 auf das österreichische Schulsystem kurz eingegangen. Schwerpunkt dieses Kapitels werden die Lehrplanziele in Deutsch sein, um darzustellen, welche Ziele eigentlich nach der Beendigung der Grundschule erreicht sein sollten. Dabei wird nur auf die Lehrplanziele der Grundschule eingegangen, da, wie Abschnitt 3.4.3 noch zeigen wird, hier in der Regel der Grundstein für die erfolgreiche oder eben nicht erfolgreiche Alphabetisierung gelegt wird. Kapitel 3 ist schließlich dem Phänomen des Analphabetismus in Österreich gewidmet. Zunächst erfolgt im ersten Abschnitt eine Begriffseingrenzung der verschiedenen Formen des Analphabetismus. Im zweiten Abschnitt soll kurz die geschichtliche Entwicklung des Analphabetismus in westlichen Industrieländern nachgezeichnet werden. Der dritte Abschnitt befasst sich mit der Größenordnung des Analphabetismus weltweit. Genauere Zahlen zu Deutschland und zur Situation in Österreich werden angeführt. In Abschnitt 4 werden die personenspezifischen Eckdaten der Gruppe der AnalphabetInnen im Hinblick auf Alter und Geschlecht beschrieben. Abschnitt 5 widmet sich den Ursachen des funktionalen Analphabetismus, wobei hier eine Unterteilung in sozioökonomische, familiäre und schulische Ursachen vorgenommen wird. Dieser Abschnitt wird aber auch zeigen, dass es sich beim Analphabetismus um kein monokausales Phänomen handelt. Im 6. Abschnitt

werden die Folgen und Probleme des Analphabetismus näher beschrieben. Zunächst wird auf psychologische Aspekte und Probleme, mit denen AnalphabetInnen in der Regel zu kämpfen haben, näher eingegangen. Der zweite Unterabschnitt beschreibt die Probleme, die AnalphabetInnen im Alltag haben. Sodann wird auf arbeitsspezifische Probleme eingegangen. Schließlich werden die Bewältigungsstrategien, die AnalphabetInnen in der Regel anwenden, näher beleuchtet. Der letzte Abschnitt des 3. Kapitels ist der Bekämpfung des Analphabetismus gewidmet. Hier werden vor allem Lösungsansätze und Projekte der letzten Jahrzehnte, aber auch zukünftige Maßnahmen näher beleuchtet. Darüber hinaus wird auch das Angebot zur Alphabetisierung Erwachsener in Österreich genauer beschrieben.

Das vierte Kapitel stellt den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird das methodische Vorgehen (Untersuchungszeitraum, Untersuchungsgruppe, Erhebungs- und Auswertungsmethode etc.) näher beschrieben. Abschnitt 2 ist der Auswertung und der Darlegung der Ergebnisse gewidmet. Im darauf folgenden Abschnitt werden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der im Literaturteil gemachten Aussagen interpretiert und diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio und einem Ausblick in Kapitel 5.

2 DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM

2.1 Die Schulpflicht in Österreich

Im Jahre 1774 wurde von Maria Theresia in Österreich das staatliche Schulwesen eingeführt. Mit diesem Schritt sollte dem Volk ein gleichberechtigter Zugang zur Bildung ermöglicht werden. Es dauerte jedoch bis Mitte des letzten Jahrhunderts, dass ein wirklich flächendeckender neunjähriger Schulbesuch in Österreich umgesetzt werden konnte. In Anbetracht dieser Tatsache und der im Volksschul-Lehrplan verankerten Ziele im Fach Deutsch stellt sich die Frage, wie es dennoch in Österreich eine derart hohe Anzahl an AnalphabetInnen geben kann.

2.2 Lehrplanziele Deutsch

Im ersten Teil des Lehrplanes der Volksschule ist unter *Allgemeines Bildungsziel* festgehalten, dass die Volksschule „die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen“ hat (Lehrplan der Volksschule, 2008, S. 6). Neben einer Vielzahl allgemeiner Bildungsziele wie Arbeitstüchtigkeit, Pflichttreue, Verantwortungsbewusstsein, Demokratiebewusstsein etc. werden im *Allgemeinen Bildungsziel* auch die „Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken [...] dienen“ genannt (Lehrplan der Volksschule, 2008, S. 6).

Im siebten Teil des Lehrplanes der Volksschule wird bei den Bildungs- und Lehraufgaben zunächst das Ziel für Lesen und Schreiben zusammenfassend wie folgt festgehalten: „*Lesen*: Der Leseunterricht auf der Grundstufe I hat die Aufgabe, den Schülern die grundlegende Lesefertigkeit zu vermitteln und damit die Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten zu ermöglichen.

Zunehmend erfahren die Schüler das Lesen als einen bedeutenden Zugang zu unserer Kultur, insbesondere als ein wesentliches Mittel zur Informationsgewinnung und zur Unterhaltung. Im Leseunterricht auf der Grundstufe II sollen die Schüler erfahren, dass sie durch Lesen und durch die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen über ihre realen Lebenserfahrungen hinaus das Verständnis für sich selbst und für andere vertiefen sowie sich und andere informieren und unterhalten können. Die vielfältige Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten verschiedener Art dient der Anbahnung der Lesemündigkeit. In diesem Zusammenhang ist auch die Lesefertigkeit der Schüler zu erweitern und zu festigen. *Schreiben:* Aufgabe des Schreibunterrichtes ist es, die Schüler zum Gebrauch grundlegender konventioneller grafischer Zeichensysteme anzuleiten. Dabei sollen sie erfahren, dass Schreiben eine Form der Kommunikation und Dokumentation ist. Es geht aber auch um einfache Möglichkeiten des Layouts sowie um fantasievolles Anwenden von Schrift, Schriftzeichen und Skripturalem. Im Besonderen soll der Schreibunterricht zur sicheren Beherrschung unseres Schriftsystems führen“ (Lehrplan der Volksschule, 2008, S. 103f). Nach dieser allgemeinen Formulierung wird im siebten Teil des Lehrplanes der Volksschule der Lehrstoff für alle vier Schulstufen im Detail aufgelistet (siehe Anhang), wobei sich zeigt, dass die SchülerInnen bereits am Ende der zweiten Schulstufe ein Niveau erreicht haben sollten, das die meisten funktionalen AnalphabetInnen in der Regel nicht erreichen: „*Lesen:* Bei der Unterrichtsarbeit ist anzustreben, dass die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe

- eine möglichst anhaltende Lesemotivation entwickelt haben;
- in der Lage sind, altersgemäße Texte in gemischter Antiqua geläufig zu lesen;
- den Sinn dieser Texte erfassen können;
- sich mit Texten in einfacher Weise auseinander setzen können“ (Lehrplan der Volksschule, 2008, S. 107).

Dasselbe trifft auf die Fertigkeit des Schreibens zu:

„*Schreiben*: Bei der Unterrichtsarbeit ist anzustreben, dass die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe

- Buchstaben, Ziffern und Zeichen in einer der österreichischen Schulschrift angenäherten Form aus der Vorstellung schreiben können (dies schließt nicht aus, dass die Schüler mit dem Schreiben der Druckschrift vertraut gemacht werden);
- kurze Texte gut lesbar – auch aus der Vorstellung – schreiben können;
- Ansätze zu einer geläufigen Schrift erkennen lassen“ (Lehrplan der Volksschule, 2008, S. 109).

Um sicher zu gehen, dass die SchülerInnen diese Lehrplanziele auch erreichen, sollen, wie im dritten Teil des Lehrplanes der Volksschule *Allgemeine didaktische Grundsätze* angeführt, Lernkontrollen und Beobachtungen der SchülerInnenleistungen seitens der Lehrkräfte durchgeführt werden, um „die Wirksamkeit der Unterrichtsarbeit zu überprüfen und Maßnahmen zu ihrer Verbesserung zu treffen; sie informieren aber auch Schülerinnen bzw. Schüler und Eltern über den Leistungsstand und über Lernfortschritte beim einzelnen Kind“ (Lehrplan der Volksschule, 2008, S. 27). D. h. der Lehrplan der Volksschule enthält nicht nur die Ziele, sondern auch Hinweise dazu, wie sichergestellt werden soll, dass diese Ziele erreicht werden. Wie ist es also möglich, dass in Österreich jährlich eine überraschend hohe Anzahl an SchülerInnen die Schule nach neun Pflichtschuljahren verlässt und nicht einmal die Lehrplanziele der zweiten Klasse Volksschule erreicht hat? Um dieser Frage nachzugehen, ist einer der Schwerpunkte des nachfolgenden Kapitels der Genese des funktionalen Analphabetismus gewidmet.

3 FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS IN ÖSTERREICH

3.1 Begriffseingrenzung

Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass in der Literatur eine Vielzahl von Definitionen zu den verschiedenen Formen des Analphabetismus existiert, die sich alle jedoch nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Wichtig ist allerdings hervorzuheben, dass sich die Definition von Analphabetismus in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark erweitert hat. Noch 1958 wurde die UNESCO-Definition von Analphabetismus auf das Lesen und das Schreiben beschränkt („Unfähigkeit, einen kurzen Text über das eigene alltägliche Leben zu lesen oder zu schreiben und zu verstehen“), während die UNESCO (und nicht nur sie) heute einen umfassenderen Begriff von Analphabetismus hat: „Anstatt Alphabetisierung nur als reine technische Fertigkeit und als universale Kompetenz anzusehen, muss die soziale Dimension des Lernens und der Verwendung von Lese- und Schreibkompetenzen berücksichtigt werden. Alphabetisierung ist nicht einheitlich, sondern kulturell vielfältig und entwickelt sich weiter, was sich in Texten, Sprachen und im sozialen Leben niederschlägt“ (aus dem UNESCO-Positionspapier „Literacy-Multiple Meanings and Dimensions“, 2004, zitiert nach Elfert, 2006).

Voraussetzung für eine gültige Begriffseingrenzung von Alphabetisierung bzw. Analphabetismus ist nach Brugger, Doberer-Bey und Zepke (1997), dass „die Bestimmung von Alphabetisierung [...] immer an der Gesellschaft orientiert sein [muss], in der sich der Mensch bewegt und an den Kenntnissen, die für das ‘Funktionieren’ erforderlich sind“ (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997, S. 10). Diese Tatsache wird auch in der nun nachfolgenden Definition berücksichtigt: „Funktionaler Analphabetismus: Der Teilnehmer hat in der Regel über Jahre die Schule besucht. Er kann sich aber schriftlich nicht in dem Maße mitteilen, wie es in seiner Umgebung erforderlich wäre; häufig kann er die Leseleistungen nicht erbringen, die ihn zu einem problemlosen Leben in seiner Gesellschaft befähigen.“ (Feldmeier, 2004, S. 107).

Neben dem funktionalen Analphabetismus existiert auch der primäre Analphabetismus, zu dem es dann kommt, wenn die Betroffenen nie eine Schule besucht und daher nie Lesen und Schreiben gelernt haben. Beim sekundären Analphabetismus wurde das Individuum ungenügend alphabetisiert und meidet aufgrund von Unsicherheiten und Ängsten Lese- und Schreibsituationen. Dies führt mit der Zeit schließlich dazu, dass er oder sie seine schriftsprachlichen Kenntnisse zum Teil verlernt (Feldmeier, 2004). D. h. primärer Analphabetismus kann in Österreich eigentlich nicht existieren, sondern lediglich funktionaler Analphabetismus bzw. sekundärer Analphabetismus.

3.2 Historie des Analphabetismus in westlichen Industrieländern

Das erste Mal tauchte das Konzept des Analphabetismus im Zweiten Weltkrieg in der amerikanischen Armee auf. Soldaten konnten schriftlichen Anweisungen bei der Bedienung der Kriegsmaschinerie und anderer wichtiger Kriegsapparate nicht folgen, wobei es sich um eine derart hohe Anzahl von Rekruten handelte, dass die Problematik erstmals in den Blickpunkt der Öffentlichkeit trat. In den USA, Belgien oder Frankreich wurde damit reagiert, dass die Rekruten in der Armee nachgeschult wurden. In der Sowjetunion und Deutschland orientierte man sich nach wie vor an der körperlichen Tauglichkeit bei der Rekrutierung (Genuneit, 2004).

Je nach politischem Hintergrund trat die Thematik des funktionalen Analphabetismus in den verschiedenen Ländern zutage; in den 60er Jahren z. B. in Irland, nachdem das Schulgeld abgeschafft wurde und die Bildung dann tatsächlich allen zugänglich war. In den 70er Jahren wurde man in Deutschland der AnalphabetInnen gewahr und in manchen Fällen, so z. B. in Österreich, dauerte es bis in die 90er Jahre, bis funktionaler Analphabetismus in die öffentliche Diskussion trat (Rath, 2002). Gerade in den letzten beiden Jahrzehnten haben die Entwicklung der Informationstechnologie und die Notwendigkeit zur ständigen Weiterbildung die Ansprüche an die Literalisierung

stark deutlich gemacht. Dies war schließlich auch ein Grund dafür, dass Grundbildungsmängel immer stärker ins öffentliche Bewusstsein getreten sind (Rath, 2002).

3.3 Zur Größenordnung des Analphabetismus

Zunächst ist festzuhalten, dass es in Bezug auf das Phänomen des (funktionalen) Analphabetismus keine verlässlichen Zahlen gibt. Die Situation der zahlenmäßigen Erfassung wird vor allem dadurch erschwert, dass sich bei Erhebungen oder Tests gerade jene Personen, die des Schreibens und Lesens nicht mächtig sind, einer derartigen Überprüfung zu entziehen versuchen (Rath, 2002). Zahlenangaben zum Analphabetismus stützen sich somit immer auf Schätzungen.

Weltweit liegt die Zahl der AnalphabetInnen nach Schätzungen der UNESCO derzeit bei 771 Millionen Menschen. Während es im Jahr 1950 noch in etwa nur 206 Millionen waren, stieg die Zahl bis zum Jahr 1998 auf 681 Millionen an, wobei 60% der AnalphabetInnen Frauen sind. 70% leben in den ärmsten und bevölkerungsreichsten Ländern der Erde (Elfert, 2006).

Für Europa sind die Zahlen ebenfalls erschreckend. Eine Entschließung des Europarates aus dem Jahr 2001 besagt, „dass zwischen 10% und 20% der Bevölkerung der Union und bis zu 30% der Bevölkerung der Beitrittsländer unfähig sind, die für das Funktionieren in der Gesellschaft und das Erreichen ihrer Ziele, die Vervollständigung ihrer Kenntnisse und Steigerung ihres Potenzials erforderlichen Drucksachen und Schriftstücke zu verstehen und zu verwenden. (...)“ (Entschließung des Europarates 2001, zitiert nach Rossbacher, 2008, S. 60). Das europäische Parlament geht davon aus, dass in den alten Mitgliedsstaaten bei 10% - 20% der Bürger die schriftsprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen, um in der Gesellschaft zu funktionieren (Rath, 2008).

Für Deutschland liegen die Schätzungen im Jahre 2008 bei vier Millionen, das

entspricht einem Prozentsatz von 6,3% der Gesamtbevölkerung (Egloff, 2008). Die PISA-Studie von 2006 kam zu noch schlechteren Ergebnissen. Knapp 8% der getesteten SchülerInnen erreichten bei PISA 2006 nicht einmal die niedrigste Kompetenzstufe beim Lesen (Schreiner, 2007).

Für Österreich, „wo heftig über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus gestritten wird“ (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997, S. 14), sind die Zahlen nicht so eindeutig wie in Deutschland. Die Angaben reichen hier von 300.000 bis 600.000 funktionalen AnalphabetInnen (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997; Pforte, 2006; Marte, 2006; Rath, 2002). Von den österreichischen bei PISA getesteten SchülerInnen lagen 8% in der untersten Lesestufe. Jede/r fünfte Schüler/in gehört in Österreich zur Risikogruppe in Lesen, jedoch nur 9 % zählen zur Spitzengruppe. Österreich liegt mit einem Mittelwert von 490 Punkten im OECD-Schnitt (Schreiner, 2007).

Insgesamt kann allerdings festgehalten werden, dass unabhängig davon, ob es sich um 300.000 oder 600.000 AnalphabetInnen handelt, die Zahlen erschreckend hoch sind und hier eindeutig ein dringender Handlungsbedarf besteht.

3.4 Personenspezifische Eckdaten zur Gruppe der AnalphabetInnen

3.4.1 Alter

Wie Brugger, Doberer-Bey und Zepke (1997) festhalten, gibt es in jeder Altersgruppe AnalphabetInnen. Erwachsene verschiedenster Generationen haben trotz bestehender Schulpflicht in ihrer Schulzeit nicht die nötigen Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen erworben. In den Kursen, die zur Alphabetisierung von Erwachsenen dienen, liegt das Alter der TeilnehmerInnen im Schnitt zwischen 20 und 65 Jahren (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997), wobei sich die Älteren von den Jüngeren lediglich darin unterscheiden, dass sie unterschiedliche Bildungserfahrungen gemacht oder

unterschiedliche Kompetenzen aufgrund individueller Biographien erworben haben (Döbert & Hubertus, 2000).

3.4.2 Geschlecht

Während PISA gezeigt hat, dass die Leistungsrückstände im Lesen und Schreiben bei Burschen in der Regel höher sind als bei Mädchen, sind im Erwachsenenalter kaum Geschlechtsunterschiede zu finden (Schreiner, 2007; Döbert & Hubertus, 2000). Trotzdem werden Kurse für AnalphabetInnen im Schnitt von Männern stärker als von Frauen besucht. Entweder sind Männer stärker vom Analphabetismus betroffen, oder aber, sie sind eher als Frauen bereit, ihre Defizite auszugleichen (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Mit zunehmendem Alter steigt allerdings die Anzahl der Frauen in derartigen Kursen, möglicherweise weil die Gruppe der 20- bis 40-jährigen Frauen oft mit Kindererziehung befasst ist und keine Zeit für ihre nachträgliche Alphabetisierung aufbringen kann (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Insgesamt zeigt die entsprechende Literatur jedoch, dass es weder im Hinblick auf Alter noch in Bezug auf das Geschlecht wesentliche Unterschiede bei der Inanspruchnahme von Alphabetisierungskursen im Erwachsenenalter gibt.

3.5 Genese des funktionalen Analphabetismus

Seit mehreren Jahrzehnten wird versucht, den Ursachen für funktionalen Analphabetismus in westlichen Industrieländern mit bestehendem Pflichtschulsystem nachzugehen. In der Zwischenzeit hat sich herausgestellt, „dass Schriftspracherwerbsprobleme einem komplexen Bedingungsgefüge unterliegen und auf ein Konglomerat individueller, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren zurückzuführen sind“ (Nickel, 2004). Diesem Multikausalitätsphänomen soll vor allem im Abschnitt 3.5.4 Rechnung getragen werden. Zunächst sollen jedoch die drei Hauptursachengruppen (sozioökonomische, familiäre und schulische Ursachen) näher beleuchtet werden.

3.5.1 Sozioökonomische Ursachen

In der Literatur wird immer wieder betont, dass die Geographie des Analphabetismus der Geographie der Armut entspricht (Ryan, 1981). Auch Wagner hält fest, dass Erfahrungen aus der Alphabetisierungspraxis und auch empirische Forschungen belegen, dass zwischen Unterprivilegierung und funktionalem Analphabetismus ein enger Zusammenhang besteht (Wagner, 2008). D. h. stark eingeschränkte Grundbildung tritt gehäuft in unteren sozialen Milieus auf, und der überwiegende Anteil der Lernenden befindet sich häufig in benachteiligten Lebenslagen (Gintzel, 2008). Auch Linde (2008) weist darauf hin, dass es Nachweise für die Korrelation zwischen nahezu allen Formen von sozialem Elend und Schulversagen, zwischen materiellem Elend, langfristiger Arbeitslosigkeit und dem Verlust früher erworbener Kenntnisse gibt (Linde, 2008).

Häufig ist es auch so, dass sich Familien gerade in den entscheidenden ersten Schuljahren in finanzieller Not befinden und die Möglichkeiten zur Förderung der Kinder in dieser wesentlichen und prägenden Zeit kaum bestehen. Auch Oswald und Müller (1982) stellten in ihrer empirischen Erhebung zur Lebensgeschichte und den Lerninteressen von erwachsenen AnalphabetInnen fest, dass keiner der Befragten während der Schulzeit finanziell abgesichert war, bei vielen stellte die finanzielle Not eine echte soziale Bedrohung dar. Da die Familien meist am Rande des Existenzminimums lebten, waren die Kinder häufig sich selbst überlassen, da beide Elternteile (sofern vorhanden) versuchten, den Familienlebensunterhalt zu verdienen (Oswald & Müller, 1982). Im Zusammenhang mit der finanziellen Not ist auch zu erwähnen, dass sich die Eltern von angehenden funktionalen AnalphabetInnen auch oft das schulische Material (Schultasche, Hallenturnschuhe, Knetunterlagen, Farbkästen etc.) nicht leisten können (Döbert, 2008). Durch diese finanziell prekären Gegebenheiten werden die SchülerInnen häufig in eine soziale Randsituation gedrängt. Oft verfügen sie nur über abgetragene Kleidung, kommen mit dünn belegten Schulbroten in die Schule, haben nur geringes oder kein Taschengeld etc. (Oswald, 1981). Der niedrige soziale Standard des Elternhauses führt

daher oft zur Ablehnung durch die Klasse und durch den Lehrer oder die Lehrerin (Oswald & Müller, 1982).

3.5.2 Familiäre Ursachen

„Für das individuelle Interesse und Verständnis für Schrift ist insbesondere die jeweilige Subkultur entscheidend. In der frühen und mittleren Kindheit kommt somit – neben Kindergarten und Schule – der Familie eine besondere Bedeutung zu“ (Nickel, 2004, S. 151). Zunächst ist festzuhalten, dass funktionale AnalphabetInnen in ihrer Kindheit im elterlichen Heim meist unzureichend gefördert wurden. Diese unzureichende Förderung hat mehrere Ursachen. Wie soeben erwähnt sind allein erziehende Mütter, aber auch Elternteile, die beide für die Erziehung zur Verfügung stehen würden, häufig aus beruflichen Gründen nicht in der Lage, ihre Kinder zu fördern (Baaden, 2004). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Eltern aus unteren Schichten oft kein wirkliches Interesse an der kognitiven Entwicklung ihrer Kinder haben. So wird weder durch die Familie noch durch andere relevante Bezugspersonen Wertschätzung bezüglich schulischer Anstrengungen vermittelt (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997; Nickel, 2004). Ein weiterer auffallender Mangel in diesen Familien ist auch die fehlende Kommunikation. Dies kann zu einer Verlangsamung und zu einer Störung der Sprachentwicklung und somit auch der schriftsprachlichen Entwicklung führen (Ludwig, 2006).

Mangelndes elterliches Interesse an der Entwicklung des Kindes geht auch in der Regel mit einer Lesearmut zu Hause einher. Gerade in diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass bereits frühe Leseerfahrung und Vorbildverhalten für den Schrifterwerb der Kinder prägend sind. „Der Schriftspracherwerb besteht nicht einfach im Erlernen der Laut-Schriftzeichen-Verbindungen (in der Schule), sondern benötigt Erfahrungen im Umgang mit der Schrift in alltäglichen, für das Kind bedeutsamen Situationen, die ihm die Möglichkeit bieten, die Schrift als Kommunikationsmittel zu erfahren (vor allem in der Familie). Lesen- und Schreibenlernen findet in erster Linie durch die implizite und unbewusste Vermittlung von Lese- und Schreibgewohnheiten und

–praktiken in alltäglichen Situationen statt. Ein Kind wird zum Leser, wenn seine (familiäre) Umwelt es von Anfang an als einen (potentiellen) Leser betrachtet, auch wenn es, im herkömmlichen Sinne, noch nicht Lesen und Schreiben kann“ (Louvet-Schmauss & Preteur, 1995, S. 148). Hier ist auch wichtig, dass Kindern, die selbst noch nicht zu lesen imstande sind, regelmäßig vorgelesen wird. In diesem Sinne halten Kretschmann, Lindner-Achenbach, Puffahrt, Möhlmann und Achenbach (1990) fest, dass Vorleseerfahrungen die beste Vorhersage auf einen späteren Schulerfolg beim Lesen und Schreiben zulassen (Gintzel, 2008; Kretschmann et al., 1990). D.h.: „Gute Leser werden vor dem Schulbeginn gemacht, lange bevor die Schule ihr Werk beginnt“ (Butler & Clay, zitiert nach Kretschmann et al., 1990, S. 27).

Aber auch die Vorbildwirkung der Eltern selbst ist wichtig. Eltern, die eine hohe Lesemotivation zeigen und Haushalte, in denen das Buch und die Zeitung zum täglichen Medium gehören, bringen kaum funktionale AnalphabetInnen hervor. Auch Kramer (1997) hebt hervor, dass in Elternhäusern, in denen nicht gelesen werde, die Gefahr für Kinder, funktionale AnalphabetInnen zu werden, ungleich größer sei als anderswo (Kramer, 1997). Unzureichende vorschulische Förderung und ein an Lesematerial und Leseaktivitäten armes familiäres Umfeld sind also der Nährboden für Analphabetismus. Häufig gibt auch die Bildung der Eltern bereits einen Hinweis auf deren Interesse bzw. Vermögen, die eigenen Kinder schulisch zu unterstützen. So wird in der Literatur mehrfach darauf hingewiesen, dass Analphabetismus sozusagen vererbbar ist (Hubertus & Nickel, 2003), da ein niedriger Bildungsgrad der Eltern oft ein bei AnalphabetInnen festgestellter Parameter ist (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997; Louvet-Schmauss & Preteur, 1995). Auch Gintzel (2008) weist auf diese Tatsache hin, wenn er sagt, dass der Grad von Bildung und Alphabetisierung der Eltern ein wichtiger Einflussfaktor beim Schriftspracherwerb sei (Gintzel, 2008). Eltern, die selbst nicht lesen und schreiben können, „sind weder in der Lage, ihren Kindern die Freude daran zu vermitteln noch ihnen zu helfen“ (Gintzel, 2008, S. 77). Da die Eltern daher meist selbst die Wichtigkeit der schulischen Bildung nicht erfassen, zeigen sie auch häufig wenig Interesse am Schulbesuch der Kinder. „Diese Kinder können bei der Einschulung weder ihren

Namen schreiben noch haben sie eine Vorstellung davon, warum sie jetzt oder im Erwachsenenalter Lese- und Schreibkenntnisse benötigen. Nicht wenige haben mehr oder weniger ausdrücklich vermittelt bekommen, man erwarte auch gar nicht, dass sie in der Schule zurechtkämen“ (Hubertus, 2002, S. 8). „Wenn die Erfahrung, dass Lesen zum selbstverständlichen Bestandteil der sozialen Wirklichkeit gehört, nicht in der Familie gemacht wird, sind soziale Netzwerke und Institutionen gefragt, um diese Erfahrungen zu ermöglichen und die Lesekompetenz zu fördern“ (OECD 2001, zitiert nach Mayer, 2004). Hier ist also die Schule gefordert, derartige Vormängel zu kompensieren.

Ein weiterer familiärer Faktor ist die Geschwisteranzahl. Wie aus der Literatur hervorgeht, verfügen funktionale AnalphabetInnen meist über eine hohe Anzahl an Geschwistern, wobei hier die Untersuchung von Oswald und Müller (1982) zeigt, dass funktionale AnalphabetInnen meist als Zweit- oder Drittgeborene in einer langen Geschwisterreihe zur Welt kommen (Oswald & Müller, 1982). Eng einher mit einer hohen Geschwisterzahl gehen auch in der Regel räumlich beengte Verhältnisse, meist mussten sich funktionale AnalphabetInnen in ihrer Kindheit ihr Zimmer mit mehreren Geschwisterkindern teilen (Oswald & Müller, 1982). Die hohe Geschwisterzahl bedingt auch oft, dass vor allem die Mädchen zum Beaufsichtigten jüngerer Geschwister herangezogen werden (Auner, 2004; Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997; Oswald, 1981). Daraus erklärt sich möglicherweise auch die Tatsache, warum funktionale AnalphabetInnen meist als ältere Geschwisterkinder geboren werden. Neben dem Beaufsichtigten jüngerer Geschwister müssen funktionale AnalphabetInnen in ihrer Kindheit aber auch oft im elterlichen Betrieb mithelfen, wodurch nur wenig Zeit für Lernen und Hausaufgaben bleibt (Auner, 2004; Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997; Oswald, 1981; Oswald & Müller, 1982). Durch diese billige Arbeitskraft, die die Kinder somit darstellen, kam es vor allem in der Vergangenheit dazu, dass die Kinder am Besuch der Schule bewusst gehindert wurden.

Weiters sind als Ursachen familiären Ursprungs auch traumatische Ereignisse, wie z. B. Alkoholsucht eines oder beider Elternteile, Scheidungen, häufiger Streit zu Hause oder der Tod eines Elternteils für einen später entstandenen

Analphabetismus verantwortlich (Kramer, 1997; Oswald, 1981; Oswald & Müller, 1982).

Eine Ursache, die in der Literatur sehr häufig genannt wird, sind lange Fehlzeiten in der Schule aufgrund von Krankheiten oder aber aufgrund der Tatsache, dass Kinder nicht in die Schule geschickt wurden, weil der Schulweg zu beschwerlich war oder weil sie, wie oben erwähnt, zu Hause zum Verrichten von Arbeiten benötigt wurden (Auner, 2004; Oswald, 1981;). In den letzten Jahren kommt auch das Konsumieren von zu vielen visuellen Medien als Ursache hinzu, wodurch das Lesen stark vernachlässigt wird (Kramer, 1997).

3.5.3 Schulische Ursachen

Die Schule ist heute neben der Familie ein zentraler Ort der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Durch die Vermittlung von Qualifikationen soll die Schule den Heranwachsenden die nötigen Voraussetzungen bieten, um für das spätere (Berufs-)Leben gerüstet zu sein (Taferner, 2004).

„Alphabetisierung und Grundbildung gehören zu den Pflichtaufgaben von Schule. Die lebensbegleitende, dynamische Alphabetisierung und Grundbildung sollen als Pflichtaufgabe der Weiterbildung anerkannt werden. Die politische Zuständigkeit muss daher entsprechend den Kompetenzen auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene liegen“ (These 1 der Bernburger Thesen zur Alphabetisierung Knabe, 2006). Es wird also vom Erziehungs- und Bildungssystem erwartet, dass eine Grundbildung vermittelt wird, und dass allen zurechnungsfähigen Mitgliedern in der Gesellschaft Schriftsprachkompetenzen vermittelt werden (Wagner, 2008). Wie Wagner (2008) festhält, erreicht eine erhebliche Anzahl von Personen jedoch die Schriftsprachkompetenzen im Rahmen der schulischen Bildung nicht (Wagner, 2008). Brugger, Doberer-Bey und Zepke (1997) stellen sogar fest, dass vor allem die Schule viel dazu beitrage, dass die intellektuellen Möglichkeiten der SchülerInnen nicht adäquat ausgeschöpft würden und somit ein erfolgreicher Schulbesuch kein Garant für den ausreichenden Erwerb von Lese- und

Schreibkompetenzen sei (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997).

Obwohl die Schule also die Aufgabe hätte, die Grundbildung der SchülerInnen sicher zu stellen, wird in westlichen Industrieländern jährlich immer wieder eine hohe Anzahl von AnalphabetInnen aus der Schule entlassen (Korfkamp & Steuten, 2004). In diesem Zusammenhang spricht Faschingbauer (2002), Geschäftsführer des AMS Steiermark, in einem Interview von einem „Skandal“, denn er meint, dass Jugendliche mit 15 Jahren nach neun Jahren Schulbildung die Grundbildung nicht aufweisen würden, die unsere Gesellschaft aber fordere, damit ein Einstieg in das Berufsleben überhaupt möglich sei (Faschingbauer, 2002). Auch Rohr (1981) rückt mit der Frage *Funktionaler Analphabetismus – Versagen der Schule an unseren Kindern?* die Verantwortung der Schule in den Mittelpunkt (Rohr, 1981). Für das Versagen der Schule in dieser Hinsicht werden in der Literatur verschiedene Gründe angeführt. So sagen z. B. Brugger, Doberer-Bey und Zepke (1997): „Schulinterne Mechanismen sind der Grund dafür, dass z. B. einem Schüler, der die 7. Schulstufe erreicht hat, einerseits nicht die Möglichkeit geboten wird, seine mangelnden Kenntnisse im Bereich Lesen und Schreiben aufzuholen, andererseits der Abschluss nicht verwehrt wird, da sonst das Versagen der Schule (personifiziert durch die LehrerInnen) offensichtlich würde“ (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997, S. 83).

Auch ein Verleugnen der zuständigen Stellen führt dazu, dass dem Analphabetismus nicht genügend entgegengewirkt wird: „Das zuständige Ministerium tendiert wenig überraschenderweise dazu, den Sachverhalt überhaupt zu verleugnen. Es überrascht nicht, dass die Datenlage zu unserem Thema damit ziemlich undurchsichtig wird. Die Schulen wären zweifellos jene Institutionen, die am besten über die Häufigkeit von Analphabetismus Auskunft geben könnten; aus naheliegenden Gründen tun sie das nicht“ (Zilian, 2002, S. 60).

In der Regel kamen in der Vergangenheit für lese- und schreibschwache SchülerInnen zwei Vorgehensweisen in Frage. Entweder die Kinder und Jugendlichen wiederholten nahezu jede Klasse ein bis mehrmals oder

verblieben überhaupt jahrelang in derselben Klassenstufe und wurden so z. B. in der fünften Klasse (1. Sekundarstufe) entlassen (vgl. Oswald, 1981). Eine weitere Möglichkeit ist bzw. war das Ausgliedern der Betroffenen in die Sonderschule. „Die Einweisung in eine Allgemeine Sonderschule erfolgt häufig bei Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers oder wenn Gefahr besteht, dass er seine Schulpflicht nicht innerhalb eines gegebenen Zeitraumes absolvieren kann. Dies trifft oft sogenannte ‘Schulstürzer’, Kinder, die aus irgendwelchen Gründen einen nur unregelmäßigen Schulbesuch nachweisen können“ (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997, S. 83).

Wesentlich im Zusammenhang mit der Schule ist auch zu erwähnen, dass gerade die erste und die zweite Klasse Volksschule für das Erlernen von Lesen und Schreiben und weitere Fortschritte in diesen beiden Kompetenzen ausschlaggebend sind (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). „Ein bestimmter Prozentsatz an Menschen fällt schon in den ersten beiden Schuljahren durch das Sieb der schulischen Ausbildung, denn wer in diesen Jahren nicht Lesen und Schreiben lernt, hat in den weiteren Schuljahren kaum eine Chance, diese Fähigkeiten nachzuholen, denn die Lehrpläne der weiteren Schuljahre setzen die Lese- und Schreibkompetenzen voraus“ (Stiegler, 2002, S. 12). In diesem Sinne sagt auch Marion Döbert (2008), dass v. a. jene Kinder, die schon zu Beginn der Schulzeit nicht mithalten können, kaum Aussicht auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie hätten (Döbert, 2008). Die Problematik ist allerdings, dass auch jene, die in den ersten beiden Klassen nicht ausreichend Lesen und Schreiben gelernt haben, trotzdem am Unterricht teilnehmen müssen. „Diese Kinder sind dazu verdammt, Tag für Tag am Unterrichtsgeschehen zumindest physisch teilzunehmen und zu erleben, dass Schriftbeherrschung mit jeder höheren Klasse größere Bedeutung für das Lernen gewinnt“ (Hubertus, 2002, S. 9). Aus diesem Grund kommt es zu häufigen Klassenwiederholungen bzw. zum bereits erwähnten Abschieben in die Sonderschule.

Ein weiterer Grund, warum es bereits in jungen Jahren zu Lese- und Schreibproblemen kommen kann, ist, dass die Kinder mit ihrer Lehrkraft nicht

zureckkommen. „Bedrohliche Lehrerpersönlichkeiten sind oft der Hauptgrund für intellektuelle Demotivierung. Das Schulsystem tritt dann als Behinderung der Alphabetisierung auf“ (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997, S. 85). Auch Oswald (1981) hält fest, dass das Verhalten der Lehrerin und des Lehrers gegenüber den SchülerInnen ausgesprochen wichtig ist. In ihrer Erhebung stellte sich heraus, dass kaum eine oder einer der Befragten positive Erfahrungen mit Lehrkräften hatte. In den meisten Fällen seien die Lehrkräfte eher als gleichgültige oder strafende Instanzen erlebt worden (Oswald, 1981).

Einen weiteren Grund für die Tatsache, dass das Schulsystem in westlichen Industriestaaten mit Pflichtschule nach wie vor eine große Anzahl an AnalphabetInnen hervorbringt, sehen mehrere AutorInnen darin, dass die Schule bereits in einem sehr frühen Alter selektiert und somit die Bildungskarrieren der SchülerInnen vorbestimmt. So sagt Baaden (2004), dass das Prinzip herrsche, Selektion statt Förderung zu betreiben. Diese Selektion erfolge viel zu früh, Problemfälle würden in die Sonderschule „entsorgt“ werden (Baaden, 2004). Jens (1981) kritisiert, dass das Leistungsziel „Sortierung nach Schularten“ relativ früh beginne. Es werde bereits über die Schulreife der Sechsjährigen entschieden, ohne danach zu fragen, wie man die Pflichtschule so einrichten könne, dass sie reif für das schulpflichtige Kind sei (Jens, 1981). Schließlich stellt auch Eder (2008) die Frage, ob ein stark gegliedertes Schulsystem, das seine Qualität durch die Einrichtung homogener Lerngruppen sichern will und deshalb seine weniger leistungstüchtigen SchülerInnen von der heterogenen Volksschule in immer homogenere leistungsschwache Gruppen aussondert, grundsätzlich dazu geeignet sei, eine ausreichende Grundbildung zu vermitteln (Eder, 2008). Insgesamt kann festgestellt werden, dass soziale Benachteiligung durch das selektive Schulsystem gefestigt wird. Dies wird auch von den PISA-Befunden bestätigt. „Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation der Jugendlichen. [...] Besonders deutlich ist die soziale Segregation im Fall der Gymnasien auf der einen und der Sonderschulen auf der anderen Seite“ (Artelt et al., 2001, S. 45).

Als weitere Gründe, die ihren Ursprung im schulischen Setting finden, nennt Naegele (2006) folgende:

- „keine oder ungenügende Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorerfahrungen im Anfangsunterricht, vor allem fehlende kognitive Klarheit über Funktion und Aufbau unseres Schriftsystems und individuelle Förderung dieser notwendigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb“
- fragwürdige fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Konzepte der Lehrenden
- negative Selbsteinschätzung und mangelndes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten durch diskriminierende Abwertung von LehrerInnen und MitschülerInnen“ (Naegele, 2006).

Auch werden seitens der Schule oft Seh- und Hörschwächen nicht erkannt, wodurch ebenfalls eine Karriere des Analphabetismus ihren Ursprung finden kann (Oswald, 1981). Schließlich sind noch traumatisierende Erlebnisse in der Schule für die unzureichende Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen zu nennen (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). „Wird die Schule zu einer Arena der Kränkung und Beschämung, dann kann man ihr wohl nur aus dem Wege gehen. Grundbildungsdefizite können so zu einer in einer vitiösen Spirale erworbenen Behinderung werden“ (Zilian, 2002, S. 59). Wie der nachfolgende Unterabschnitt jedoch zeigen wird, gibt es in den meisten Biographien der Betroffenen keine monokausalen Ursachen, vielmehr ist es meistens eine Vielzahl von Parametern, die zusammenwirken, um schließlich zum funktionalen Analphabetismus zu führen.

3.5.4 Multikausalität

Empirische Untersuchungen, bei denen die Biographien von Betroffenen berücksichtigt wurden, haben gezeigt, dass, wie soeben erwähnt, in den seltensten Fällen ein einziger Faktor als Ursache für einen erworbenen

Analphabetismus gesehen werden kann. So kommen auch Oswald und Müller (1982) in ihrem Werk *Deutschsprachige Analphabeten – Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten* zu der Erkenntnis, dass das Versagen im Erwerb der Lese- und Schreibfertigkeiten „in keinem einzigen beschriebenen Fall auf einen isolierten Faktor, sondern vielmehr auf ein ganzes Bündel sich gegenseitig bedingender Faktoren zurückzuführen“ ist (Oswald & Müller, 1982, S. 56). Auch aus den von Oswald (1981) in ihrem Beitrag *Thesen zur Entstehung von Analphabetismus auf der Grundlage einer Analyse von Biographien Betroffener* aufgestellten Thesen geht diese Multikausalität hervor. So besagt These 10 z. B.: „Das Verhalten des Lehrers gewinnt vor dem Hintergrund ungünstiger Familienverhältnisse überhöhte Bedeutung für die weitere Entwicklung eines Schülers zum Lernversager“ (Oswald, 1981, S. 55). Einen weiteren multikausalen Zusammenhang zeigt These 11: „Analphabeten erlebten ihre Situation in der Schule, die sowohl durch die Lehrkräfte als auch die Mitschüler hervorgerufen wurde, als bedrückend und unangenehm. Aus der Erfahrung früherer Misserfolge entwickelten einige der Befragten massive Ängste und Lernstörungen, oder sie verfielen in Teilnahmslosigkeit. Sie litten stark unter Minderwertigkeitsgefühlen und waren zudem den Hänseleien und tätlichen Angriffen durch MitschülerInnen sowie der körperlichen Züchtigung und dem Spott der Lehrerin und des Lehrers ausgesetzt. Dabei war die Ablehnung nicht zuletzt auch auf den vermeintlichen niedrigen sozialen Standard des Elternhauses zurückzuführen, der sich in schlechter Kleidung (und Pflege) des Kindes manifestiert“ (Oswald, 1981, S. 55). In beiden Thesen stehen ungünstige Familienverhältnisse und negative schulische Gegebenheiten in einem engen Zusammenhang.

Auch Wagner (2008) thematisiert diesen Zusammenhang: „Die Schule als relevanter Akteur des Bildungssystems wirkt prinzipiell verstärkend auf die Milieuzugehörigkeit. Der im Herkunftsmilieu erworbene Habitus und die gewonnenen Lerneinstellungen werden individualisiert und als personale Merkmale identifiziert. Auf diesem Wege tritt neben die Kontinuierungswirkung noch in zwei Fällen eine Korrekturwirkung: Privilegierte und negativ privilegierte Milieus werden in der Schule nicht nur nach tatsächlicher Leistungsfähigkeit

beurteilt und gefördert/nicht gefördert, sondern es wird etikettierend ‘korrigiert’. Wer also aus einem unterem Milieu stammt, mit wenig Kapital ausgestattet ist, in seiner Familie starke Ablehnungserfahrungen machen musste und nun in der Schule negativ als bildungsunwillig/bildungseingeschränkt etikettiert wird, steht signifikant in der Gefahr, als funktionaler Analphabet die Schule zu verlassen“ (Wagner, 2008, S. 28).

Im Zusammenhang mit einem negativen Bild der Lehrkraft und negativen familiären Verhältnissen führen Oswald und Müller (1982) folgenden Zusammenhang an: „Bedingt durch die Situation in den Familien haben Lernversager keine Möglichkeit, die soziale Missachtung, die ihnen von den LehrerInnen entgegengebracht wird, zu verarbeiten. Die Situation der Lernversager zeigt, dass ihre Benachteiligung durch die häusliche Misere in der Schule fortgesetzt wird, insbesondere durch die LehrerInnen, als Repräsentanten der Schulgewalt und Verteiler von sozialen Chancen. Auf Verschärfung ihrer sozialen Lage in der Schule reagieren die Lernversager mit Lernverweigerung oder erheblicher Lernstörung, die von den LehrerInnen zumeist als reine Provokation gewertet werden. Sofern die Möglichkeit besteht, wird der ‘Störer’ auf die Sonderschule verwiesen, unter dem Vorwand, ihm dort bessere Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten“ (Oswald & Müller, 1982, S. 46f). Insgesamt zeigen diese Beiträge somit, dass Bildungsdefizite eine Vielzahl von Ursachen aufweisen können – eine Tatsache, die im empirischen Teil der Arbeit bestätigt werden wird.

3.6 Folgen und Probleme des Analphabetismus

AnalphabetInnen haben ihr gesamtes Leben lang mit einer Reihe von Problemen zu kämpfen. Diese und die Folgen des Analphabetismus sollen in den nächsten drei Unterabschnitten näher beleuchtet werden.

3.6.1 Psychologische Aspekte

Viele AnalphabetInnen haben mit einer Vielzahl von Ängsten zu kämpfen.

Zunächst ist es die Macht, die die Schrift für sie darstellt: „Die Macht der Schrift verursacht [...] Angst bei denen, die sie nicht beherrschen“ (Genuneit, 2004, S. 52). Sie empfinden auch in der Regel den Kontakt mit der Schrift als massive Bedrohung für das eigene Sicherheitskonzept (Nickel, 2002). Derartige Ängste, mit der Schrift konfrontiert zu werden, verhindern bei vielen AnalphabetInnen oft für lange Zeit den Entschluss zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen. (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997).

Dass AnalphabetInnen derartige Ängste haben, verwundert nicht, denn das Leben in einer von Schrift dominierten Welt stellt eine große Beeinträchtigung und auch eine Form von Stigmatisierung dar (Christof, 2008). Die Betroffenen empfinden häufig Scham, fürchten bei Bekanntwerden ihrer Mängel das Gesicht zu verlieren und sehen ihr Ansehen und ihre soziale Stellung bedroht. Häufig leidet ihr Selbstwert auch unter diesem Mangel, da sie sich selbst oft als Verursacher ihrer misslichen Lage sehen und sich bewusst sind, dass sie als Erwachsene es nun in der Hand hätten, diesen Zustand zu verändern. Da sie dazu aber häufig nicht imstande sind oder nicht den Mut dazu haben, fühlen sie sich doppelt schuldig und beschämt (Christof, 2008). „Beschämung schwächt ohnehin Schwäche und belegt sie mit einem Stigma. Stigmatisierung führt dazu, dass Personen, die ohnehin schon wenige Ressourcen haben, gehindert werden, diese selbst zu nützen“ (Christof, 2008, S. 108). Auch Zilian (2002) weist darauf hin, dass man die psychischen Kosten des Analphabetismus nicht außer Acht lassen dürfe, da die Betreffenden sich mit einem Stigma behaftet sehen (Zilian, 2002).

Darüber hinaus sind Erwachsene mit geringer Basisbildung häufig dem Gefühl ausgesetzt, fremdbestimmt zu sein und kommen auch meist gar nicht auf die Idee, dass sie über bestimmte Kompetenzen verfügen könnten. Viel eher dominiert das in der Schule erlernte Selbstbild, nämlich dass sie dumm, faul oder Ähnliches seien. Der Blick auf ihre Kompetenzen, die sie informell erworben haben, ist ihnen versperrt (Rath, 2002).

Auch Köfeler (2004) hält fest, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus um ein gesellschaftlich besonders auffälliges Merkmal handelt und von vielen

Betroffenen „ihr Defizit als eine Art Behinderung betrachtet“ wird (Köfeler, 2004, S. 20). Das Selbstbild bzw. die Selbsteinschätzung seien stark negativ geprägt. Großer Leidensdruck entstünde sowohl durch die Einschränkung im täglichen Leben als auch durch die ablehnende Haltung und die Reaktionen der Mitmenschen. Die Betroffenen hätten Angst, ausgelacht, ausgegrenzt, ausgenutzt sowie diskriminiert zu werden. So würden viele Betroffene in die soziale Isolation gedrängt. „Funktionale Analphabeten sind infolge ihres Handicaps aus wichtigen Teilen des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens ausgeschlossen“ (Köfeler, 2004, S. 20).

Dieser Tatsache ist der nun nachfolgende Abschnitt gewidmet.

3.6.2 Probleme im Alltag

In vielen Alltagssituationen ist ein Umgang mit Schriftsprache erforderlich. Gebrauchsanweisungen, Sicherheitsinstruktionen, die Benutzung eines Telefonbuches, das Lesen eines Verkehrsplanes, das Berechnen des Restgeldes nach dem Einkauf: all dies sind für literale Menschen selbstverständliche Tätigkeiten, während funktionale AnalphabetInnen in der Regel damit vollkommen überfordert sind (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Auch Rationalisierungsprozesse in vielen Bereichen des Alltags haben großteils die persönliche mündliche Kommunikation verdrängt und wurden durch personalsparende schriftliche Formen ersetzt. Beispiele dafür sind der bargeldlose Zahlungsverkehr, das Kaufen von Fahrkarten am Fahrkartautomaten, die fehlende Bedienung in Supermärkten, die durch vielfältige Beschriftung ersetzt wurde etc. (Drecoll, 1981).

Ein weiteres Problem, das sich für AnalphabetInnen häufig ergibt, ist jenes, dass sie oft in Abhängigkeit zu einer Person, die des Lesens und des Schreibens mächtig ist, geraten (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Hierbei handelt es sich in der Regel um eine oder einen Eingeweihte/n, der/die den Schriftverkehr für die Betroffenen erledigt (Kretschmann et al., 1990). Betroffene können aber auch in ökonomische Abhängigkeit von PartnerInnen

geraten, die aufgrund ihres höheren Bildungsgrades für den gemeinsamen Lebensunterhalt sorgen (Kretschmann et al., 1990).

Wie bereits teilweise angesprochen, gilt funktionaler Analphabetismus häufig als Verursacher von sozialer Marginalisierung. Einerseits entsteht diese Marginalisierung dadurch, dass die Betroffenen ihr Manko zu verbergen suchen und ihre sozialen Kontakte so weit wie möglich einschränken, um nicht enttarnt zu werden. Andererseits ist, wie der nachfolgende Abschnitt zeigen wird, die Chance, eine angemessene Arbeitsstelle mit entsprechendem Einkommen zu finden, mit einer nicht vorhandenen oder kaum vorhandenen Basisbildung nur schwer möglich. So ist die finanzielle prekäre Situation meist ebenfalls ein Faktor sozialer Exklusion (Kretschmann et al., 1990; Rath, 2002).

3.6.3 Arbeitsspezifische Probleme

3.6.3.1 Probleme am Arbeitsplatz

Während es noch vor ein oder zwei Jahrzehnten Arbeitsplätze gab, bei denen kaum schriftsprachliche Anforderungen zu erfüllen waren, werden die Anforderungen, die nur mit einer ausreichenden Basisbildung erfüllt werden können, an einer Vielzahl von Arbeitsplätzen immer höher. „Mit der Entwicklung zur Dienstleistungs-, Freizeit-, Informations- und Bildungsgesellschaft vollzieht sich ein Prozess, an dessen Ende eine grundlegend veränderte Arbeitswelt stehen wird. Einfache und monoton wiederkehrende Arbeitsvorgänge verlieren an Bedeutung gegenüber der Verarbeitung und Anwendung von Informationen und theoretischem Wissen. Menschen, die Probleme beim Lesen und Schreiben haben, sind ohne innerbetriebliche Weiterbildungsangebote oder außerbetriebliche Bildungsprozesse den neuen Qualifikationsanforderungen nicht gewachsen“ (Stiegler, 2002, S. 12f).

Ein weiterer Trend, der sich bemerkbar macht, ist die Erfordernis einer Spezialisierung der Fachkenntnisse in vielen Sparten. Aber auch so genannte Neuqualifikationen wie Engagement, Aufstiegsorientierung,

Selbstverantwortung, Koordinationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Auffassungsgabe, technisches Verständnis, Fähigkeit zum analytischen Denken, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität etc. werden immer stärker gefragt. Menschen ohne ausreichende Basisbildung können auch diesen Anforderungen in der sich rasch verändernden Arbeitswelt kaum gerecht werden (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). So gibt es derzeit auf Hilfsarbeiterniveau kaum noch Tätigkeiten, die ohne Lese- und Rechtschreibkompetenzen bzw. einem Mindestmaß einiger der soeben genannten Qualifikationen ausgeübt werden können (Rath, 2006). Aus diesem Grund gehören funktionale AnalphabetInnen in der Regel zu den Verlierern am Arbeitsmarkt, wie der folgende Abschnitt zeigen wird.

3.6.3.2 Analphabetismus und Arbeitslosigkeit

Wie Scholz (2004) berichtet, hätten junge Erwachsene mit Grundbildungsdefiziten kaum eine Chance, im Berufsleben dauerhaft Fuß zu fassen (Scholz, 2004). Bereits im Jahr 2001 betonte Bernhard Jagoda, der damalige Präsident der Bundesanstalt für Arbeit in Deutschland, dass Lese- und Schreibkenntnisse zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen gehören würden, die auch noch von Erwachsenen erlernt werden könnten (Bundesanstalt für Arbeit, 2001, zitiert nach Scholz, 2004)

In Deutschland gehören etwa 40% der Menschen ohne Arbeit zu jenen mit geringer oder keiner Qualifizierung (Scholz, 2004). Eine Studie, durchgeführt vom deutschen Volkshochschulverband, zeigte, dass 71% der funktionalen AnalphabetInnen keine Berufsausbildung besitzen und 41% arbeitslos sind (Scholz, 2004). Auch für Österreich sehen die Zahlen eher düster aus. Während im Oktober 2001 die österreichische Arbeitslosenquote 5,8% betrug, waren insgesamt 12,1% jener ÖsterreicherInnen arbeitslos, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügten (Flecker, 2002). Auch laut einer AMS-Statistik aus dem Jahre 2008 hat aus der Gruppe der Arbeitslosen jeder zweite keine Ausbildung, die die Pflichtschule übersteigt (vgl. AMS-Statistik Juni 2008, zitiert nach Rath, 2008, S. 15). Bynner und Parsons (1998) halten ebenfalls fest, dass Grundbildungsdefizite den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren: „[...] adults with poor basic skills are far more likely to be excluded from participation in the labour market. For example, research based on a cohort of adults in the UK has found that by age 37, men with poor basic skills are 6 times as likely to be out of work as those with good skills. Similarly, of the countries participating in the Adult Literacy Survey, Belgium and Ireland had the biggest correlation between poor basic skills and unemployment, with almost 50% of the unemployed having literacy skills“ (Bynner & Parsons, 1998, zitiert nach Rath, 2002, S. 78f).

Es wird jedoch nicht nur der Zugang zum Arbeitsmarkt durch funktionalen Analphabetismus erschwert, sondern auch die Teilnahme an betriebsinternen

oder externen Weiterbildungen. Das permanent nötige Up-Skilling, das in vielen Arbeitsfeldern gefordert wird, ist für funktionale AnalphabetInnen nicht zu erfüllen (Rath, 2002). Somit haben diese Menschen auch keine Aufstiegsmöglichkeiten (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Durch diese Ungleichheit kommt es dazu, dass jene, die bereits gut gebildet sind, noch mehr Bildung konsumieren, während jene, die über keine ausreichende Basisbildung verfügen, weiterhin vom Bildungsprozess ausgenommen werden (Auner, 2004).

Der Mangel an Weiterbildung bedingt in der Regel auch, dass es funktionale AnalphabetInnen sind, die als Erstes von Einsparungen und Umstrukturierungen in Form von Arbeitsplatzverlust bedroht sind (Rath, 2002). Gerade hier ergibt sich jedoch die Problematik, dass bei Verlust eines Arbeitsplatzes, der bisher ohne nennenswerte Rechtschreib- und Lesekenntnisse bewältigt werden konnte, aufgrund der bereits erwähnten Veränderungen am Arbeitsmarkt kaum ein weiterer Job dieser Art gefunden wird (Auner, 2004).

3.6.4 Bewältigungsstrategien

Da sich funktionale AnalphabetInnen dafür schämen, dass sie über eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen, entwickeln sie in der Regel eine Fülle von Problemlösungsstrategien, um ihr Leben trotz fehlender Kenntnisse zu meistern und dennoch unentdeckt zu bleiben. Viele flüchten, wie in Abschnitt 3.6.2 berichtet, in die soziale Isolation, um ihren Mangel nicht preisgeben zu müssen. In beruflicher Hinsicht versuchen die meisten, einen Beruf zu ergreifen, in dem Schreib- und Lesekenntnisse kaum erforderlich sind (Köfeler, 2004). Manche versuchen immer wiederkehrende schriftliche Informationen, die sie benötigen (ihre Telefonnummer, Adresse, Geburtsdaten der Kinder etc.) auswendig zu lernen (Doberer-Bey, 2006), andere wiederum nehmen zu Gelegenheiten, bei denen sie wissen, dass schriftsprachliche Anforderungen an sie gestellt werden, eine Person mit, die diese Aufgaben für sie erledigen kann. Eine Aufzählung der am häufigsten angewendeten Strategien findet sich bei Wagner und Schneider (2008):

- (a) Ich habe gelernt, mit allen gut auszukommen;
- (b) ich vermeide Situationen, die unvertraut sind;
- (c) ich habe eine Vertrauensperson im persönlichen Nahumfeld;
- (d) ich verschweige bzw. bestreite meine Schriftsprachprobleme im nahen Bekannten-/Familienkreis (außer gegenüber der Vertrauensperson);
- (e) ich bin offen(er) gegenüber fremden Helfern;
- (f) ich gehe in Offensive, wenn mir keine andere Wahl bleibt (Outing oder Konfrontation mit Schuldzuweisung);
- (g) ich „übersehe“ ungewohnte Reaktionen der Umwelt solange, bis ich mir sicher sein kann, dass keine Gefahr droht (vgl. Wagner & Schneider, 2008).

Zu den häufigsten Ausreden zählt auch die vergessene Brille bzw. die verstauchte Hand (Ludwig, 2006). Scholz (2004) führt folgende Aufzählung an, die von Befragten stammt (auf die Frage, wie sie reagiert hätten, als sie am Arbeitsplatz etwas aufschreiben sollten):

- „Ich bin nach draußen gelaufen und ohnmächtig geworden, weil der Druck so unerträglich war.“
- Ich hab auf das Angebot, Vorarbeiterin zu werden, verzichtet.
- Ich bin vor lauter Angst weggerannt.
- Ich habe mich verdrückt mit den Worten: „Ich habe nichts zu schreiben.“
- Ich habe ganz patzig reagiert: „Ich bin doch nicht dein Sekretär.“
- Ich habe gesagt: „Ich kann das nicht.“

- Ich habe absichtlich ganz unleserlich geschrieben.
- Ich nehme den Schriftkram mit nach Hause und lasse mir da helfen.
- Ich habe die Wörter auswendig gelernt.
- Ich habe einen Kollegen gefragt, als ich nicht weiter wusste.
- Ich habe von einem anderen Zettel abgeschrieben.
- Ich habe mir eine Liste kopiert und davon abgeschrieben.
- Ich führe ein Heft mit den wichtigsten Wörtern, aus denen ich dann abschreiben kann.
- Ich habe in der nächsten Pause zu Hause angerufen und meine Frau gefragt, wie man das schreibt.
- Ich habe zu Hause für den nächsten Tag vorgescriben.
- Ich habe das zu Hause geschrieben, von meiner Mutter nachgucken lassen und dann noch mal ordentlich abgeschrieben“ (Scholz, 2004, S. 161).

Wie diese Auflistung zeigt, reagieren manche mit Resignation (Verzichten, Weglaufen, Aufgeben etc.), andere wieder werden erfinderisch und lernen auswendig oder bereiten sich entsprechend vor. Insgesamt aber sind Strategien, die zur Bewältigung von Alltag und Beruf herangezogen werden müssen, um in einer schriftsprachlichen Welt zurecht zu kommen, für die Betroffenen extrem anstrengend, bedeuten einen großen Energieaufwand und können als Vergeudung von Potenzial, das anderweitig eingesetzt werden könnte, gesehen werden (Schimanowski, 2004).

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten liegt es auf der Hand, dass Maßnahmen nötig sind, um die Zahl der AnalphabetInnen einerseits durch Prävention (Maßnahmen im frühen Kindes- und Jugendalter), andererseits durch das Bieten von Möglichkeiten zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter zu senken. Diesem Aspekt ist der nun nachfolgende Abschnitt gewidmet.

3.7 Bekämpfung des Analphabetismus

Um gegen ein Problem in einer Gesellschaft ankämpfen zu können, muss dieses zunächst lokalisiert und öffentlich gemacht werden. Wie sich diese Entwicklung im Fall des Analphabetismus gestaltet hat, wird im Abschnitt 3.7.1 dargestellt. Hinsichtlich der Bekämpfung des Analphabetismus sind prinzipiell zwei Strategien zu nennen. Zum einen sollen und müssen erwachsene AnalphabetInnen alphabetisiert werden (Abschnitte 3.7.2, 3.7.3 und 3.7.4), zum anderen sollten präventive Maßnahmen ergriffen werden, sodass Analphabetismus im Erwachsenenalter erst gar nicht entstehen kann (vgl. dazu ebenfalls Abschnitte 3.7.3 und 3.7.4).

3.7.1 Historischer Rückblick im Kampf gegen den Analphabetismus

Erst in den 70er Jahren wurde in den westlichen Industrieländern allmählich erkannt, dass Analphabetismus nicht nur ein Phänomen der Dritten Welt ist, sondern auch ein Problem in Industrieländern darstellt. Dabei zeigte sich, dass es sich bei Analphabetismus nicht nur um eine Frage des Zugangs zu Bildungsstrukturen handelte, sondern dass es hier v. a. um Bildungsqualität ging. Es stellte sich heraus, dass Menschen, die acht bis neun Jahre die Schule besucht hatten, trotzdem Lesen, Schreiben und Rechnen nicht im ausreichenden Maß erworben hatten. Es sollte jedoch noch viele Jahre dauern, bis im Jahr 1986 das *UNESCO-Institut für Pädagogik* in Hamburg eine internationale Tagung mit dem Thema „Prävention von funktionalem Analphabetismus und Integration junger Menschen in die Arbeitswelt“ stattfand. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass Analphabetismus nicht nur Minoritäten betreffe, sondern beträchtliche Teile der normalen Bevölkerung erfasse (Elfert, 2006). Auf dem *Weltbildungsforum* im April 2000 in Dakar wurde dann beschlossen, dass bis zum Jahr 2015 die Zahl der erwachsenen AnalphabetInnen weltweit von 860 Millionen auf 440 Millionen gesenkt werden solle. In diesem Zusammenhang wurde im Dezember 2001 die *Alphabetisierungsdekade* (2003 – 2012) von den Vereinten Nationen durch eine Resolution beschlossen (Singh, 2004). Im Jahr 2005 organisierte das UNESCO-Institut für Pädagogik abermals eine europäische Konferenz zum Thema „Alphabetisierung in Europa“, an der 145 Vertreter von Regierungen, Universitäten, Forschungsinstitutionen etc. aus 38 Ländern teilnahmen (Elfert, 2006).

Wesentlich im Zusammenhang mit Alphabetisierungsbemühungen ist das Öffentlichmachen der Problematik. Durch eine Vielzahl von Kampagnen in mehreren westlichen Industrieländern ist Analphabetismus in der Zwischenzeit ins öffentliche Bewusstsein gerückt (Elfert, 2006; für einen Überblick zu Alphabetisierungskampagnen und nationalen und internationalen

Veranstaltungen zur Thematik seit 1986 siehe Elfert, 2006 und Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997).

3.7.2 Zur Alphabetisierung Erwachsener

3.7.2.1 Das Volkshochschul-System in Österreich

Im Jahr 1990 wurde in der VHS Floridsdorf eine Bildungsmaßnahme mit dem Ziel, Basisbildungskurse für Erwachsene mit deutscher Muttersprache aufzubauen, gestartet. Zwischen 1991 und 1995 nahmen an diesen Kursen 124 Personen teil. Manche Personen nehmen mehrere Semester teil, andere schließen den Kurs nach einem oder zwei Semestern ab. Einige wiederum besuchen einen Mathematikkurs, nachdem sie die entsprechenden Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben. Auch versuchen viele, den Grundbildungsabschluss bzw. Hauptschulabschluss in Angriff zu nehmen (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). In der Zwischenzeit haben sich in Österreich einige Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgrund eines Projektes der VHS Floridsdorf zu einem *Netzwerk Alphabetisierung* zusammengeschlossen. Von diesem Netzwerk wurden Untersuchungen initiiert, Konzepte entwickelt, Initiativen unterstützt und die nötige Öffentlichkeitsarbeit zur Enttabuisierung des Themas geleistet. Ludwig (2006) weist in seinem Beitrag darauf hin, dass die Zusammenarbeit des *Netzwerkes Alphabetisierung* und des *Verbandes der Wiener Volksbildung* unter der Schirmherrschaft der österreichischen UNESCO-Kommission, aber auch die begleitende Berichterstattung in den Medien ein wichtiger Schritt gewesen seien, um auf das Phänomen des Analphabetismus aufmerksam zu machen (Ludwig, 2006).

3.7.2.2 Motivation für einen Kursbesuch

Wie bereits ausgeführt, stellt funktionaler Analphabetismus für betroffene Menschen in einer von der Schriftsprache geprägten Wissensgesellschaft eine gravierende Schwierigkeit dar. Viele dieser Menschen haben den Wunsch, ihr Manko auszugleichen. Wie Erkenntnisse der Lebensweltforschung funktionaler

AnalphabetInnen gezeigt haben, ist den Betroffenen allerdings unterschiedlich bewusst, dass sie zur Bewältigung der Problematik verschiedene Wege gehen können und unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen (Schneider, 2008). Bei einem Teil wird jedoch schlussendlich der Leidensdruck so groß, dass sie sich entschließen, ihrer Unwissenheit ein Ende zu bereiten. Dazu haben die TeilnehmerInnen oft die unterschiedlichsten Motive. Manche wollen einfach nur die Angst vor der Schriftsprache verlieren (Döbert & Hubertus, 2000), anderen wird vom AMS empfohlen, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen (Kastner, 2008). Wieder andere werden von Freunden oder Verwandten dazu gedrängt, ihrer Belastung durch den Besuch eines Kurses ein Ende zu setzen (Kastner, 2008).

Es gibt aber auch „von außen aufgezwungene“ Motive, wie z. B. die Tatsache, dass schwere körperliche Arbeiten, bei denen die Beherrschung der Schriftsprache nicht nötig war, mit fortgeschrittenem Alter nicht mehr verrichtet werden können und ein Umstieg auf einen anderen Arbeitsplatz erforderlich ist (Kastner, 2008). Wie in Abschnitt 3.6.3 aber bereits ausgeführt, haben sich die Anforderungen in der Arbeitswelt jedoch verändert, so dass heutzutage kaum mehr Arbeitsstellen zur Verfügung stehen, in denen keine Lese- und Schreibkenntnisse gefordert werden. Ein weiteres berufsspezifisches Motiv ist jenes, dass manche im Beruf aufsteigen wollen, dies aber nur unter Beherrschung der Schriftsprache möglich ist (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997).

Ein anderer Grund, der oft ein Erlernen der Schriftsprache nötig macht, ist jener, dass sich Paare trennen oder scheiden lassen, von denen ein Partner funktionaler Analphabet und der andere der lesende und schreibende Teil war (Kastner, 2008). Besonders bei Frauen wird häufig das Motiv genannt, dem eigenen Kind in schulischen Angelegenheiten helfen zu wollen (Feldmeier, 2004). Aber auch rein bildungsspezifische Motive wie eine bessere Allgemeinbildung, den Führerschein nachzumachen oder einen nachträglichen Hauptschulabschluss zu erreichen, werden von Befragten oft genannt (Feldmeier, 2004). Manche KursteilnehmerInnen haben sich auch deshalb für

einen Alphabetisierungskurs entschieden, weil sie aus ihrer sozialen Isolation ausbrechen möchten (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Andere Motive sind Bücher und Zeitungen lesen zu wollen, soziale Rechte wahrzunehmen und an kulturellen und politischen Aktivitäten teilnehmen zu können (Köfeler, 2004).

Interessant vor dem Hintergrund der Vielfalt an Motiven und der hohen Zahlen an AnalphabetInnen in Österreich und Deutschland ist die Tatsache, dass trotz flächendeckender Angebote in Volkshochschulen und anderen Institutionen eine auffallend geringe Anzahl von AnalphabetInnen versucht, ihrer Misere ein Ende zu bereiten. In Deutschland² sind es z. B. statistisch nachweisbar weniger als 1% der funktionalen AnalphabetInnen, die derartige Kurse absolviert haben bzw. diese momentan besuchen (Wagner, 2008). Insgesamt zeigen diese Zahlen, dass AnalphabetInnen mit verstärkten Kampagnen und einem flächendeckenderem Angebot an Kursen (vgl. dazu Abschnitt 3.7.2.3) besser erreicht und stärker motiviert werden sollten.

3.7.2.3 Probleme in der Alphabetisierung Erwachsener

Ein Problem, das in der Alphabetisierung Erwachsener zunächst genannt werden muss, ist jenes, das im vorangegangenen Abschnitt bereits beschrieben wurde: Zu wenig Betroffene versuchen ihre Mängel in einem Volkshochschulkurs auszugleichen. Dies hat allerdings nicht immer nur die

² Nach über 25 Jahren Alphabetisierung in Deutschland werden bundesweit mittlerweile pro Jahr über 2000 Kurse zur Alphabetisierung Erwachsener in den Volkshochschulen ausgeschrieben (Gintzel, 2008). Sowohl österreichische als auch deutsche Autoren, die mit der Thematik auch beruflich befasst sind, werfen einen Blick in das jeweils andere Land und behaupten, in Deutschland bzw. in Österreich würden größere Fortschritte gemacht. So schreibt z. B. der deutsche Autor Jens Korfkamp, dass der Vergleich mit Österreich für die Bundesrepublik Deutschland nicht positiv ausfalle: „In Österreich, wo die Alphabetisierungsbewegung wesentlich später Fuß fasste, sind mittlerweile umfangreiche Ausbildungsmöglichkeiten vorhanden, deren strukturelle Verankerung höher einzuschätzen ist als die hiesige“ (Nickel, 2005, S. 21, zitiert nach Korfkamp, 2008). Umgekehrt wird von österreichischen Autoren beklagt, dass die Alphabetisierungsarbeit von Erwachsenen in Deutschland weiter fortgeschritten sei als in Österreich. So schreibt z. B. Michael Tölle (2006) von der Arbeiterkammer Wien: „Was den Grad der Planung und Umsetzung der Gegenmaßnahmen zum Analphabetismus anbelangt, ist Deutschland Österreich übrigens um einiges voraus“ (Tölle, 2006, S. 30).

Ursache darin, dass kein entsprechendes Angebot besteht oder die Betroffenen davon nicht in Kenntnis gesetzt sind, sondern es wird von KursteilnehmerInnen, die sich schlussendlich doch zu einem Kurs entschlossen haben, immer wieder berichtet, sie hätten den Kursbesuch sehr lange hinausgeschoben, da sie Angst vor Einstufungs- und Einschulungstest gehabt hätten (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997).

Ein weiteres Problem, das ebenfalls schon kurz angeschnitten wurde, ist, dass das mangelnde Kursangebot. Vor allem in ländlichen Gebieten gibt es keine flächendeckenden Angebote bzw. nur einen einzigen Kurs, in dem die KursteilnehmerInnen eine stark heterogene Zusammensetzung aufweisen, wodurch manche über- und andere wiederum unterfordert werden (Korfkamp, 2008; Feldmeier, 2004; Scholz, 2004; Hubertus, 2002; Zilian, 2002).

In Bezug auf die LehrerInnen bzw. TrainerInnen, die zur Alphabetisierung Erwachsener eingesetzt werden, ist festzuhalten, dass die Ausbildung für diese Lehrkräfte teilweise noch in den Kinderschuhen steckt, und dass auch Personen, die keine derartige Ausbildung haben, immer wieder Alphabetisierungskurse für Erwachsene leiten, da Personalmangel herrscht. So verfügen die KursleiterInnen oft nicht über die nötigen Kompetenzen, die für derartige Kurse erforderlich wären (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997; Brügelmann, 2008; Doberer-Bey, 2006). Bedauernswert ist auch die Tatsache, dass VHS-LehrerInnen oft unter schlechten Bedingungen arbeiten müssen. So beklagen Fuchs-Brüninghoff und Kreft (1988): „Kursleiter arbeiten auf Honorarbasis. Sitzungs- und Fortbildungszeiten werden nicht bezahlt bzw. führen sogar zu Verdienstausfall. Es gibt in den Semesterferien lange Verdienstpausen ohne Sicherheit, ob es im nächsten Semester weitergeht“ (Fuchs-Brüninghoff & Kreft, 1988, S. 1).

Darüber hinaus fehlt auch das Geld für die notwendige Grundbildung von Erwachsenen. In Österreich beläuft sich das Budget des österreichischen Bildungsministeriums zur Förderung der Erwachsenenbildung nur auf 0,13% des Gesamtbildungsbudgets, „ein völlig unzureichender, man könnte auch sagen: beschämender Budgetansatz“ (Tölle, 2006, S. 32). Tölle (2006) weist

in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der PISA-Sieger Finnland 14% seines Bildungsbudgets in die Erwachsenenbildung investiert (Tölle, 2006). Hier wäre also die Politik gefordert, mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen (Scholz, 2004).

3.7.3 Lösungsansätze und Projekte der letzten Jahrzehnte

In einer Reihe von westlichen Industrieländern, in denen das Problem des Analphabetismus bereits zumindest teilweise anerkannt wurde, sind in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten einige Projekte zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus gestartet worden. Folgende Projekte sind für Österreich im Zusammenhang mit der Alphabetisierung Erwachsener zu nennen:

1. „Modellprojekte, die sich seit Jahren bewähren: ISOP Graz, ABC Salzburg, VHS Linz, VHS Floridsdorf Wien, neuerdings die Volkshochschule *Grundbildung* in Klagenfurt und diverse Volkshochschulen in Vorarlberg.
2. Ein Lehrgang zur Ausbildung von AlphabetisierungspädagogInnen, der seit Herbst 2006 als Lehrgang universitären Charakters geführt wird.
3. Das Netzwerk Alphabetisierung.at, in dem sich VertreterInnen der ersten erfahrenen Institutionen zusammengeschlossen haben. Das sind in chronologischer Reihenfolge die Volkshochschule Floridsdorf, ISOP Graz, die Volkshochschule Linz, und das AlphaBetisierungsCentrum Salzburg. Seit den 90er Jahren bieten diese Einrichtungen kontinuierlich Kurse an und verfügen über eine fundierte Expertise. Das *Netzwerk.Alphabetisierung* hat sich folgende Ziele gesetzt:
 - die Enttabuisierung des Themas ‚Analphabetismus in Österreich‘,
 - Bündelung und Weitergabe des vorhandenen Know-hows,

- Unterstützung eines flächendeckenden Kursangebotes,
 - Initiierung von Forschung und qualitätsgesicherter Lehre.
4. Diverse EQUAL-Projekte, die sowohl vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur als auch vom Ministerium für Wirtschaft und Arbeit finanziert werden, in denen weitere Grundlagen für das Arbeitsfeld und Modelle entwickelt werden“ (Doberer-Bey, 2006, S. 16f).

Ein weiteres Projekt, das genannt werden muss, ist das Projekt *IN.Bewegung*, das als Netzwerk für die Basisbildung und die Alphabetisierung in Österreich an der Entwicklung von Maßnahmen im Erwachsenenalter stark beteiligt ist (Rath, 2008). In Anlehnung an die deutsche Initiative wurden auch in Österreich das so genannte *Alpha-Telefon* sowie das Internetportal www.alphabetisierung.at als zentrale Beratungs- und Informationsstelle eingeführt (Rath, 2008).

In Deutschland gibt es neben dem soeben erwähnten *Alpha-Telefon* ebenfalls mehrere Projekte zur Alphabetisierung. Ende 2004 wurde das Projekt *PASS* (Pro Alphabetisierung – Wege in Sachsen) vom sächsischen Staatsministerium für Kultur initiiert, um dem Analphabetismus von Erwachsenen in Sachsen entgegen zu wirken (Hubertus, 2006). Im Herbst 2005 wurde das Projekt *Apoll* (Alfa-Portal Literacy Learning) abgeschlossen, das vom „deutschen Volkshochschulverband“ und dem „Bundesverband Alphabetisierung“ durchgeführt worden war. Es entstand damit das erste internetbasierende Lernportal für funktionale AnalphabetInnen (Hubertus, 2006). Zur flächendeckenden Erfassung der AnalphabetInnen, fährt seit dem Frühjahr 2004 unter der Leitung des „Bundesverbandes Alphabetisierung“ das sogenannte *Alpha-Mobi*“ durch Regionen, in denen nur wenige Alphabetisierungskurse angeboten werden. Es betreibt Öffentlichkeitsarbeit und führt Schulungen für das oben genannte Lernportal durch (Hubertus, 2006). Weitere Projekte in Deutschland sind das Projekt *F.A.N-Fußball.Alphabetisierung.Netzwerk* in Zusammenarbeit mit dem Fernsehsender BR-Alpha, dem „Bundesverband Alphabetisierung“ und dem „deutschen Volkshochschulverband“. Auch wurde ein Dokumentarfilm gedreht, in dem drei

TeilnehmerInnen eines Lese- und Schreibkurses über ein Jahr mit der Kamera begleitet wurden. Mit dem Film sollten Chancen und Hemmnisse des Lernens im Erwachsenenalter gezeigt werden (Hubertus, 2006) (für einen weiteren Überblick über deutsche Projekte und Institutionen siehe Tröster, 2008, S. 48ff).

Für einen Überblick über europaweite bzw. internationale Projekte sei auf Egloff, 2006, S. 136ff; Elfert, 2006, S. 35f; Knabe, 2006, S. 33-98 und Scholz, 2004 verwiesen.

3.7.4 Zukünftige Maßnahmen und Verbesserungsansätze

Aus der Sicht der Betroffenen ist zunächst festzuhalten, dass zum Lernprozess nicht nur die Schriftsprachaneignung gehört, sondern dass auch eine psychologische Stabilisierung der AnalphabetInnen nötig ist (Kramer, 1997). Dazu gehören auch Entstigmatisierungsmaßnahmen (Rath, 2002), ein integratives, pädagogisch-therapeutisches Vorgehen, das die individuelle Biographie mit den traumatisierenden Lernerfahrungen und Ängsten beinhaltet muss (Naegele, 2006) und das Anbieten von beratenden und lebensbegleitenden Maßnahmen seitens der Bildungseinrichtungen (Schneider, 2008). Es wird auch wesentlich sein, Lernende in die Planung ihres eigenen Lernprozesses mit einzubeziehen (Singh, 2004). Denn das Ernst nehmen biographischer Erzählungen bietet die Chance, in individuelle Sinnkonstruktionen Einblick zu bekommen (Egloff, 1997). Dies bedeutet, dass die Lerninhalte die Realitäten der Menschen berücksichtigen müssen (Singh, 2004).

Aus bildungspolitischer Sicht muss sichergestellt werden, dass in der Schule jedem einzelnen Kind das Lesen und Schreiben wirklich beigebracht wird (zweite Bernburger These³, Knabe, S. 177). Hier müsste allerdings bereits mit

³ „(2) Im Bereich der Prävention von funktionalem Analphabetismus muss gesichert werden, dass SchülerInnen die Schule nicht ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben verlassen. Dazu bedarf es regelmäßiger Analysen der Lernstandsentwicklung im Schriftspracherwerb und gezielter Fördermaßnahmen. Im Verlauf der Schulzeit muss es die Möglichkeit zum wiederholten Einstieg in den Schriftspracherwerb geben. Bereits vor der

Vorbereitungen im Kindergarten begonnen werden (Nickel, 2002), wobei eine derartige Maßnahme nur dann Sinn hätte, wenn der Kindergarten zumindest ein Jahr verpflichtend für alle Kinder zu besuchen ist. In Österreich wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine verpflichtende Förderung in institutionellen Kindergarteneinrichtungen bereits geschaffen. Dadurch sollen Kindern verbesserte Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben ermöglicht werden. Des Weiteren müsste auch nach der ersten bzw. zweiten Volksschulkasse zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit bestehen, Lese- und Rechtschreibschwächen aufzuholen, sodass eine negative Schulkarriere nicht schon dann vorbereitet ist, wenn ein Kind nach Abschluss der Grundstufe I (= 2. Volksschulkasse) das Lesen und Schreiben noch nicht in ausreichendem Maß erlernt hat (Nickel, 2002). Schließlich müssten aus bildungspolitischer Sicht auch gegen die frühe Selektion in Hauptschule und Gymnasium Schritte unternommen werden (Wagner & Eulenberger, 2008).

Aus Perspektive der VHS-Anbieter und anderer Institutionen wären ein stärkerer Informationsaustausch und eine breitere Vernetzung wünschenswert (Elfert, 2006). Auch sollte mehr Forschung im Bereich des Erwachsenenanalphabetismus betrieben werden (Brügelmann, 2008). Wichtig ist schließlich auch die qualitativ hochwertige Ausbildung der PädagogInnen, wie in der dritten und der fünften Bernburger These gefordert wird (Knabe, 2006⁴; vgl. dazu auch Doberer-Bey, 2006; Döbert, 2008). Ideal wäre die Institutionalisierung zur Berufsausbildung zum Alphabetisierungs- und GrundbildungspädagogInnen (Döbert, 2008).

Ein weiterer Schritt, der seitens der VHS und den entsprechenden Institutionen unternommen und auch von der Bildungspolitik unterstützt werden müsste, ist

Schulzeit ist frühe Unterstützung durch vorschulische Einrichtungen und familienorientierte Maßnahmen zu gewährleisten“ (Knabe, 2006, S. 177).

⁴ „(3) Schriftspracherwerb und funktionaler Analphabetismus müssen fächerübergreifend Pflichtthemen in der Lehrerausbildung sein.

(5) Die Berufsausbildung zum Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen muss institutionalisiert werden. Dazu muss ein entsprechendes Ausbildungskonzept entwickelt werden. Wissenschaft und Forschung müssen sich mit dem Schriftspracherwerb bei Kindern und Erwachsenen befassen sowie didaktische und methodische Leitlinien für Ausbildung, Unterricht und Unterrichtsmaterialien entwickeln“ (Knabe, 2006, S. 177).

die Erleichterung des Zugangs zu Alphabetisierungsmaßnahmen für die Betroffenen. Ideal sind hier Fernsehkampagnen, da es sich dabei um ein Medium handelt, das von funktionalen AnalphabetInnen leicht konsumierbar ist. Darüber hinaus ist auch leicht lesbare Lektüre für erwachsene AnalphabetInnen von Nöten (Nickel, 2004). Schließlich ist auch das Bereitstellen finanzieller Mittel für entsprechende Bildungsmaßnahmen, für Trainingsprogramme, für KursleiterInnen und für die Finanzierung personeller Ressourcen für die Entwicklungsarbeit (Materialerstellung, EDV-Software etc) von Nöten (Brugger, Doberer-Bey & Zepke, 1997). Nur mit der entsprechenden Finanzierung wird auch ein flächendeckendes, qualitativ hochwertiges Angebot zur Alphabetisierung Erwachsener erstellt werden können.

Neben diesen „schadensminimierenden Maßnahmen“ kommt der Prävention im Hinblick auf Analphabetismus hohe Bedeutung zu. Zunächst seien hier familienorientierte Maßnahmen erwähnt. In Frankreich und im angelsächsischen Bereich, aber auch in Dänemark und Spanien werden hier erste Konzepte erprobt. LernberaterInnen können analog zur Familienhilfe in die Familien geschickt werden, um dort im sozialen Umfeld pädagogische und literale Prozesse zu unterstützen (Nickel, 2002). In präventiver Hinsicht gilt es weiters festzuhalten, dass Aufnahmebereitschaft, Entdeckerfreude und Lernlust in den frühen Kindheitsjahren außerordentlich hoch sind. Im sächsischen Bildungssystem wird daher seit einigen Jahren darauf hingewirkt, dass die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und eine dauerhafte Lernmotivation schon im Kindergarten und im frühen Schulsystem geprägt und erhalten werden (Hirschberger, 2008). Wie bereits erwähnt, ist auch durch ständige Lernkontrollen darauf zu achten, dass Kinder in der ersten und zweiten Schulstufe, die sich die entsprechenden Fähigkeiten im Vergleich zu ihren Klassenkollegen noch nicht angeeignet haben, zu jeder Zeit die Möglichkeit haben, derartige Defizite aufzuholen und nicht erst neu Schulstufen durchlaufen müssen, bis sie ihre Alphabetisierungsdefizite in VHS-Kursen ausgleichen können (Kramer, 1997).

Da funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter häufig mit

sozioökonomisch benachteiligten Bedingungen einhergeht, besteht ein wesentliches Handlungsfeld darin, der Entstehung von sozialer Benachteiligung vorzubeugen. In Deutschland gibt es z. B. in Sachsen Schulen, die spezielle Mittel zugewiesen bekommen, um Schulabbrüchen vorzubeugen. Zu den vielfältigen Aktivitäten zählen Projekte der Schulsozialarbeit und für schulverweigernde junge Menschen (Hirschberger, 2008). Auch könnten vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien von einer kostenlosen Ganztagsbetreuung, in der ihre schulischen Leistungen gefördert und unterstützt werden, profitieren (Baaden, 2004). Es muss also auf diversen Ebenen Vorbeugungsarbeit betrieben werden (Nickel, 2004).

3.8 Resümee

Wie die Ausführungen im vorliegenden Literaturteil gezeigt haben, handelt es sich bei Analphabetismus in Österreich um ein zahlenmäßig überaus ernstzunehmendes Problem. Zwischen 300.000 und 600.000 erwachsene ÖsterreicherInnen sind trotz neunjähriger Schulpflicht funktionale AnalphabetInnen. Die Ursachen für die Problematik sind, wie Abschnitt 3.5 gezeigt hat, mannigfach und meist multifaktoriell. Die Folgen und Probleme sind für die Betroffenen sowohl im Alltag als auch im Arbeitsleben aus psychologischer Sicht, enorm. Welche Hilfen bereits angeboten werden und welche Maßnahmen aber noch ergriffen werden sollten, wurde in Abschnitt 3.7 aufgezeigt. Im nun nachfolgenden empirischen Teil soll dargestellt werden, wie Betroffene den Mangel, nicht Lesen und Schreiben zu können, empfinden, wie sie ihren Alltag meistern, wie es zur Problematik gekommen ist und inwieweit Alphabetisierungskurse für Erwachsene hier Abhilfe schaffen können.

4 EMPIRISCHE ERHEBUNG

4.1 Methodische Vorgehensweise

Für die empirische Untersuchung wurden Methoden aus der qualitativen Forschung herangezogen. Eine quantitative Erfassung wäre vor allem deshalb nicht in Frage gekommen, weil im Blickpunkt der Erhebung die Biographien und Lebensumstände der Befragten standen.

4.1.1 Erhebungsmethode

Zunächst stellte sich bei der Erhebung die Frage, ob die InterviewpartnerInnen mittels halbstandardisierten Interviews oder aber in Form eines narrativen Interviews befragt werden sollten. Die Entscheidung fiel schließlich zu Gunsten einer strukturierteren Methode (halbstandardisiertes Interview mit Interviewleitfaden), da bei einem narrativen Interview vom Interviewer selbst keine Fragen gestellt werden, sondern die interviewte Person lediglich eine typische Geschichte zu ihrem Leben erzählt oder ein für das Thema wichtiges Ereignis, ein Schlüsselerlebnis etc. (Mayring, 2002). Für die vorliegende Arbeit war es jedoch wichtig, verschiedene Punkte konkret herauszuarbeiten. Es sollte vor allem nach den Bildungskarrieren, den Ursachen für Analphabetismus und den Maßnahmen zur Behebung desselben gefragt werden. Insofern wurden schließlich in Anlehnung an Witzel (1985) sechs leitfadengestützte Interviews geführt. Vier davon wurden mit Betroffenen geführt und zwei mit LeiterInnen von VHS-Kursen zur Alphabetisierung Erwachsener⁵, um so ein vollständiges

⁵ Es wurden insgesamt nur zwei Kursleiterinnen interviewt, da sich sowohl bei Vorgesprächen als auch bei den Interviews selbst herausstellte, dass sämtliche KursleiterInnen hinsichtlich der Fragen, die ihnen gestellt wurden, immer wieder die gleichen Antworten gaben.

Bild der Situation erhalten zu können⁶. Obwohl es sich um leitfadengestützte Befragungen handelte, wurden auch längere narrative Teile zugelassen. Wenn sich die TeilnehmerInnen länger zu einer Frage äußerten, wurden sie also nicht unterbrochen, sondern konnten ihre Geschichten zu Ende zu erzählen. Auch Wagner und Schneider (2008) weisen auf den Wert narrativer Verfahren in der qualitativen Forschung bei der Erfassung des Problems des Analphabetismus im Erwachsenenalter hin: „Erfolg versprechend für diese Problemkonstellation erweisen sich [...] narrative Verfahren [...]“ (Wagner & Schneider, 2008, S. 47f), wodurch Biographieskizzen gewonnen werden können. „Mit dieser Perspektivübernahme soll ein adäquates Verständnis für die Betroffenen hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Handlungsstrategien erreicht werden“ (Wagner & Schneider, 2008, S. 48).

4.1.2 Interviewleitfaden

Es wurden zwei verschiedene Interviewleitfäden herangezogen: Einer für die Betroffenen und einer für die KursleiterInnen. Der Leitfaden für die KursteilnehmerInnen sah wie folgt aus:

- I. Allgemeine Eckdaten*
 1. Geschlecht
 2. Alter
 3. Anzahl der eigenen Kinder
-

⁶ Die ursprüngliche Intention war, mindestens zehn KursteilnehmerInnen zu befragen, um ein breiter gefächertes Ergebnis zu erzielen. Obwohl sich anfänglich einige TeilnehmerInnen bereit erklärt hatten, lehnten nach und nach immer wieder TeilnehmerInnen ab, bis schließlich nur noch vier TeilnehmerInnen bereit waren, ein Interview durchzuführen. Auch zwei der verbleibenden vier TeilnehmerInnen äußerten sich dahingehend, dass sie lange mit dem Gedanken gespielt hatten, die Interviews abzusagen, da sie sich einer derartigen Befragungssituation nicht gewachsen sahen und es sie auch eine starke Überwindung kostete, über ihren Mangel zu sprechen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass dies auch die Gründe für die Absage der anderen TeilnehmerInnen war.

II. *Bildungsspezifische Fragen*

4. Erfolgte Ihre Einschulung mit sechs Jahren? Wie ist die Einschulung erfolgt? Gab es Probleme?
5. Wurden Sie jemals zurückgestellt bzw. haben Sie jemals eine Klasse wiederholt?
6. Haben Sie in den ersten Schuljahren häufig gefehlt? Warum?
7. Welche Schultypen haben Sie besucht?
8. Sind Sie gern in die Schule gegangen? Haben Sie sich in der Schule unter- oder überfordert gefühlt?
9. Gab es einen häufigen Schul- oder LehrerInnenwechsel?
10. Wie war Ihr Verhältnis zu den LehrerInnen?
11. Gab es eine festgestellte Teilleistungsschwäche, die unbehandelt blieb?

III. *Kindheits- und jugendspezifische Fragen*

12. Gab es Armut in der Familie?
13. Gab es Probleme wie Alkoholismus, Misshandlungen, Dauerarbeitslosigkeit, etc.)?
14. War Mitarbeit in der Familie notwendig?
15. Wie waren die räumlichen Verhältnisse? War ein eigenes Zimmer vorhanden?
16. Gab es daheim Bücher? Wurde vorgelesen?

17. Halfen die Eltern bei schulischen Belangen?

18. Gab es ältere Geschwister, die bei schulischen Angelegenheiten helfen konnten?

19. Welche Ausbildung hatten Ihre Eltern?

20. Welcher Arbeit gingen Ihre Eltern nach?

IV. *Alltagsspezifische Fragen*

21. Wie haben Sie den Alltag bis vor Kursbesuch mit Ihren Lese- und Rechtschreibschwächen erlebt?

22. Welche Strategien haben Sie angewandt, um im Alltag zu Recht zu kommen?

23. Haben Sie Ihre Lese- und Rechtschreibschwäche verborgen?

V. *Berufsspezifische Fragen*

24. Welche berufliche Karriere haben Sie hinter sich?

25. Welchen Beruf üben Sie derzeit aus?

26. Haben Sie spezielle Berufswünsche, die möglicherweise mit dem Besuch eines Alphabetisierungskurses zu erfüllen wären?

VI. *Fragen zum Kursbesuch*

27. Was hat Sie veranlasst, den Kurs zu besuchen?

28. Inwieweit hat das bisher Gelernte Ihnen bereits im Alltag geholfen?

29. Würden Sie sich in Bezug auf den Kurs etwas anders wünschen?

Insgesamt ist zur Verwendung des Leitfadens festzuhalten, dass durch das Zulassen narrativer Teile sehr viele Fragen seitens der Verfasserin der Arbeit nicht gestellt werden mussten, da diese ohnehin in den Erzählungen von den Befragten beantwortet wurden. Dasselbe trifft auch auf die Interviews, die mit den beiden Kursleiterinnen durchgeführt wurden, zu. Der Interviewleitfaden für die VHS-Kursleiterinnen sah wie folgt aus:

I. Allgemeine Eckdaten

1. Alter
2. Seit wann sind Sie Kursleiterin in Alphabetisierungskursen?
3. Welche Ausbildung haben Sie dafür absolviert?

II. TeilnehmerInnenspezifische Fragen

4. Was können Sie über Ihre TeilnehmerInnen in alters- und geschlechtsspezifischer Hinsicht berichten?
5. Über welche Ursachen für ihren Analphabetismus berichten die TeilnehmerInnen?
6. Wie beschreiben die TeilnehmerInnen ihren Alltag?
7. Welchen Zusammenhang zwischen Kursbesuch und beruflicher Karriere der KursteilnehmerInnen gibt es?

III. Kursspezifische Fragen

8. Gruppengröße
9. Welche Motive werden von den KursteilnehmerInnen in der Regel

für den Kursbesuch genannt?

10. Wird seitens der VHS nur Lesen und Schreiben vermittelt, oder werden auch andere Angebote zur Alltagsbewältigung gemacht?

IV. Verbesserungen

11. Welche Anregungen und Verbesserungswünsche in Bezug auf die Alphabetisierung Erwachsener haben Sie?

4.1.3 Forschungsprozess

Nach Mayring (2002) gliedert sich der Forschungsprozess in eine Vorbereitungs-, eine Erhebungs-, eine Aufbereitungs- und eine Auswertungsphase. In der Vorbereitungsphase wurden die Interviewleitfäden erstellt. Nach Durchführung eines Probeinterviews mit einer Kursleiterin und einem weiteren Probeinterview mit einer betroffenen Kursteilnehmerin wurde der Fragebogen nochmals überarbeitet. In der Erhebungs- und Aufbereitungsphase wurden die sechs Interviews im Mai und im Juni 2009 geführt, wobei alle sechs Interviews in einem eigenen Besprechungszimmer der VHS Floridsdorf geführt wurden. Die Länge der Interviews variierte zwischen einer Stunde und sieben Minuten und einer Stunde und 36 Minuten. Da sich so eine sehr große zu transkribierende Materialfülle ergeben hätte, wurden die Daten in Anlehnung an Mayring (2002) nach der Methode des zusammenfassenden Protokolls direkt vom Tonträger zusammengefasst. Als reduktive Prozesse wurden hier hauptsächlich Selektion und Bündelung gewählt, wobei zentrale Propositionen unverändert beibehalten wurden und auch teilweise wörtlich zitiert wurden. Eng inhaltlich zusammenhängende Teile, die im Text jedoch weiter verstreut waren, wurden als Ganzes in gebündelter Form wiedergegeben. Vor allem für jene Textteile, die mit manchen Fragen erst später erfragt werden hätten sollen, deren Antworten von den TeilnehmerInnen jedoch öfters vorweg genommen wurden, eignete sich die Methode der Bündelung nach Mayring (2002) besonders.

Zur Auswertung wurde die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) herangezogen. Die Kategorien, die bei einer derartigen Auswertungsmethode gebildet werden sollten, ergaben sich bereits aus den Frageblöcken. Es kam dabei zu keiner Bildung von Unterkategorien, obwohl es ursprünglich intendiert war, die einzelnen Kategorien (I-VI bei den KursteilnehmerInnen und I-V bei den KursleiterInnen) in Unterkategorien zu teilen, die sich an den einzelnen Fragen des Interviewleitfadens orientiert hätten. Eine derartige Unterteilung in der Auswertung vorzunehmen war jedoch deshalb nicht möglich, da, wie bereits weiter oben erwähnt, die Befragten oft lange von sich aus erzählten und verschiedene Antworten hier bereits vorwegnahmen. Auch waren ihre Erzählungen in großen Teilen sehr sprunghaft, wodurch die Auswertung anhand der Gliederung der mit römischen Ziffern benannten Kategorien erfolgt und eine Unterteilung in Unterkategorien bei der Auswertung nicht vorgenommen wird.

4.2 Auswertung der Ergebnisse

4.2.1 KursteilnehmerInnen

4.2.1.1 Allgemeine Eckdaten

Drei Befragte (IP 1, IP 2 und IP 3) waren weiblich, ein Befragter (IP 4) war männlich. Die weiblichen Befragten waren 47 (IP 1), 49 (IP 2) und 36 (IP 3) Jahre alt. Der männliche Befragte war 41 Jahre alt. IP 1 hatte eine 28-jährige Tochter und einen 24-jährigen Sohn, IP 3 hatte einen dreijährigen Sohn und IP 4 berichtet, einen acht- und einen neunjährigen Sohn zu haben. Lediglich IP 2 (die 49-jährige weibliche Befragte) hatte keine eigenen Kinder, jedoch berichtete sie, einen 27-jährigen Adoptivsohn zu haben (der leibliche Sohn ihres geschiedenen Mannes).

4.2.1.2 Bildungsspezifische Fragen

IP 1:

IP 1 besuchte keinen Kindergarten. Sie berichtete, dass sie erst mit sieben Jahren eingeschult worden sei, da sie im September geboren sei. In der zweiten Klasse wurde sie in die Sonderschule überstellt, da sich nach zwei bis drei Monaten herausgestellt habe, dass sie die entsprechenden Leistungen der Volksschule nicht erbringen würde. Ihre Mutter hätte diesen Schritt forciert und meinte: „Du bist für die Volksschule sowieso zu deppert.“ (IP 1). Die Sonderschule selbst habe sie jedoch kaum besucht, da ihre Mutter sie davon abgehalten habe, weil sie auf den kleineren Bruder, der damals ca. vier Jahre alt gewesen sei, aufpassen habe müssen. Sie selbst wäre sehr gerne in die Schule gegangen, sei aber oft von der Mutter von der Busstation (des Busses, mit dem sie zur Schule fahren hätte wollen) wieder zurückgeholt worden, um auf ihren Bruder aufzupassen, so dass die Mutter einen freien Tag haben konnte. Die anderen Geschwister hätten alle ihre Schulpflicht in der Volksschule und der Hauptschule normal beendet, denn sie seien auf andere Familienmitglieder verteilt worden, von denen sie großgezogen wurden (Tante, Oma etc.). Nur sie und ihr Bruder seien bei der Mutter aufgewachsen. Ihre Lehrerinnen seien alle sehr nett gewesen, wann immer sie in der Schule gewesen sei. Wenn Tests und Schularbeiten geschrieben worden seien, habe sie von Freundinnen abgeschrieben oder habe sich sonst irgendwie durchgeschummelt: „Irgendwie habe ich mich bis zum Ende der Schulpflicht einfach durchgewurschtelt“ (IP 1).

IP 2:

IP 2 berichtet, dass sie in keinen Kindergarten gegangen sei. Mit sechs Jahren sei sie normal eingeschult worden. Nach der vierten Volksschule sei sie in die Sonderschule „abgeschoben“ worden. Die Volksschule habe ihr recht gut gefallen, allerdings habe sie dort bereits Schwierigkeiten gehabt. Sie habe

häufig gefehlt, da sie mit sieben Jahren von ihrer Mutter weg auf einen Bauernhof gekommen sei, wo sie täglich um drei Uhr aufstehen und sich um das Vieh kümmern musste. Die Schule sei drei Stunden weit weg gewesen. Ein Weg, der im Winter überhaupt nicht zu bewältigen gewesen sei. Somit kam es zu extrem hohen Fehlzeiten. Sie habe sich beim Lernen immer schwer getan, ihre fünf Jahre ältere Schwester habe sich leichter getan und ihr auch teilweise geholfen, nur habe diese zu wenig Geduld gehabt, ihr etwas beizubringen. Die anderen Kinder im Dorf hätten sie gehänselt, als sie in die Sonderschule gegangen ist und hätten ihr zugerufen: „Schau, da kommt die Sonderschülerin!“. Irgendwann, so IP 2, würde man dann aufgeben, und das Interesse am Lernen verlieren. Auch habe sie in der Volksschule jedes Jahr eine andere Lehrkraft gehabt. In der zweiten Klasse sei diese relativ streng gewesen, hätte den Kindern aber sehr viel beigebracht. Sie ist der Ansicht, dass sie, wenn sie diese Lehrkraft vier Jahre gehabt hätte, nicht in die Sonderschule gekommen wäre. Allerdings sei diese Lehrerin auch nicht auf die SchülerInnen eingegangen und durch ihr Manko im ersten Jahr sei sie durch die hohen Anforderungen der Lehrkraft schnell zum Außenseiter geworden und von den anderen gehänselt worden. Lesen und Schreiben habe sie bis zu einem gewissen Grad gelernt, nur könne sie kaum Lateinschrift lesen und schon gar nicht schreiben.

IP 3:

IP 3 besuchte keinen Kindergarten und wurde bereits mit sechs Jahren in die Sonderschule eingeschult. Sie selbst wisse nicht warum, aber alle Geschwister seien in der Sonderschule gewesen, da die Mutter dies so gewollt habe. Ihre Mutter sei in eine normale Volksschule gegangen. Sie selbst habe dann acht Jahre lang die Sonderschule besucht. Die Lehrkräfte seien alle sehr nett gewesen. IP 3 gab an, drei Jahre lang dieselbe Lehrkraft gehabt zu haben. In der vierten Klasse Sonderschule kam es zu einem Lehrkraftwechsel. Mit dieser Lehrkraft kam sie nicht zurecht, es gab z. B. ständig sinnlose Strafen. Dabei nennt sie eine davon: Sie habe einmal ein Lied von Michael Jackson im Unterricht gesummt, woraufhin sie einhundert Mal den Namen Michael Jackson

schreiben musste. Sie habe allerdings von Anfang an Probleme gehabt, mitzuhalten, da sie sehr große Fehlzeiten gehabt habe. Auf die Frage, wie diese Fehlzeiten zustande gekommen seien, antwortete IP 3, dass ihre Großmutter Dialysepatientin gewesen sei und sie sie sehr viel pflegen musste. Auch fuhr die Großmutter teilweise monatelang in ihre Heimat (Bosnien) zurück und sie begleitete sie, da sie die einzige war, die das Dialysegerät bedienen konnte. Die dritte oder vierte Klasse musste sie wiederholen, da sie Probleme sowohl im Schreiben und im Lesen als auch im Rechnen gehabt habe. Sie ist der Meinung, dass sie Legasthenie gehabt habe und berichtet auch, dass sie ein ganz schlechtes Kurzzeitgedächtnis habe. Sie glaubt, Analphabetismus sei eine Krankheit, die mit Tabletten bekämpft werden könne. Dann beschreibt sie auch noch, dass sie sehr lange brauche, bis sie Dinge verstehe und betont nochmals, dass sie Dinge immer wieder gleich vergesse, so z. B. könne sie keinen Brief lesen und anschließend sagen, was sie gelesen habe. Am Ende des Briefes angekommen habe sie bereits den Inhalt des Briefes vergessen. Auch heute noch könne sie zwar Dinge lesen, würde sie aber nicht verstehen. Sie sei selbst schuld an ihrer Misere, weil sie so viel gefehlt habe.

IP 4:

IP 4 berichtet, dass er mit sechs Jahren eingeschult worden sei, in den Kindergarten sei er nicht gegangen. In den Weihnachtsferien der ersten Klasse habe er einen Rodelunfall gehabt, der mit einem sechsmonatigen Spitalsaufenthalt endete. Man habe ihm zwar Schulhefte und Bücher ins Spital gebracht, das Nachlernen sei ihm alleine jedoch nicht wirklich möglich gewesen. Er selbst gibt heute an, dass er damals zurückgestellt werden hätte müssen, dies sei aber nicht passiert. So habe er die Lücken, die damals entstanden sind, bis ans Ende seiner Schulkarriere mitgeschleppt. Sein bester Freund habe ihm, vor allem in der Volksschule geholfen, dann auch weiter in der Hauptschule, allerdings nur bis zur zweiten Klasse, denn diese habe er (IP 4) dann wiederholen müssen. Neben den sechs Monaten Fehlzeit in der ersten Klasse gab es noch andere große Fehlzeiten, da sein Vater Holzfäller und Holzverkäufer war und er immer beim „Holzmachen“ mitarbeiten musste. Die

größten Probleme beim Schreiben habe er immer mit dem Verwechseln der Buchstaben d, b, p, q, g und k gehabt.

4.2.1.3 Kindheits- und jugendspezifische Fragen

IP 1:

IP 1 berichtet, mit ca. drei Jahren mit ihrer Mutter und ihrem Stiefvater aus Bosnien nach Österreich gekommen zu sein. Ihre Muttersprache sei Deutsch. Zur Anzahl der Geschwister gab IP 1 an, dass sie noch eine leibliche Schwester gehabt habe und vier Stiefgeschwister aus der zweiten Ehe ihrer Mutter. Allerdings verbinde sie mit den Stiefgeschwistern nichts, da sie die Kindheit mit diesen nie verbracht hatte (die Kinder waren bis auf den jüngeren Bruder auf sämtliche Verwandte aufgeteilt, ihr Bruder sei dann mit 29 Jahren an einer Überdosis Drogen verstorben).

Die Mutter sei Bedienerin gewesen, habe selbst keine abgeschlossene Schulausbildung gehabt und konnte kaum Lesen und Schreiben. Der Stiefvater sei Alkoholiker gewesen, sämtliches Geld ging für seinen Alkoholkonsum auf, auch habe er sie einmal vergewaltigen wollen, sie hätte sich jedoch dagegen zur Wehr gesetzt und es sei ihm nicht gelungen. Sie und ihre Geschwister seien von ihrem Stiefvater auch immer wieder geschlagen und bedroht worden. Ihre Mutter sei eine hartherzige Frau gewesen, die sie immer gezwungen habe, den Haushalt und die Beaufsichtigung des jüngeren Bruders zu erledigen. Als sie dann arbeiten gegangen sei, musste sie ihr Gehalt in einem ungeöffneten Kuvert zu Hause abgeben. Sie selbst wusste nicht einmal, was sie verdiente und konnte sich auch nichts kaufen. Es habe ständig finanzielle Not daheim geherrscht.

IP 2:

IP 2 berichtete, dass beide Elternteile arbeiten gegangen seien. Die Mutter sei Pflegerin in einem Krankenhaus gewesen, der Vater Hilfsarbeiter und völliger Analphabet. Die Mutter konnte nur mäßig lesen und schreiben. Beide Eltern

hatten kaum Zeit für die Kinder und konnten auch bei Hausaufgaben aufgrund ihrer eigenen Mängel und fehlender Zeitressourcen nicht helfen. Mit der Mutter habe sie sich sehr gut verstanden. Den Vater habe sie kaum gesehen, da er ständig in der Arbeit war. Sie hätten in der Steiermark gewohnt, wobei alle (die beiden Schwestern und sie) in einem Zimmer gelebt haben. Nur der Bruder habe ein Extrazimmer gehabt. Mit sieben Jahren kam sie dann auf einen Bauernhof zum Helfen und verlor vorübergehend den Kontakt zu ihrer Familie. Das Geld sei immer extrem knapp gewesen.

IP 3:

IP 3 gab an, vier Geschwister zu haben: drei Schwestern und einen Bruder, wobei sie die zweitälteste gewesen sei. Über ihre Eltern berichtete IP 3, dass beide AnalphabetInnen gewesen seien und selbst auch kein Interesse am schulischen Erfolg ihrer Kinder gehabt hätten. Zu Hause habe ständig Geldnot geherrscht. So mussten beide Elternteile arbeiten gehen und sie sei gemeinsam mit ihrer älteren Schwester für den Haushalt verantwortlich gewesen. Sie habe sich mit den Eltern zwar gut verstanden, betont aber nochmals, dass es keinerlei Interesse am schulischen Fortschritt seitens der Eltern gegeben habe. Zu den Wohnverhältnissen gab IP 3 an, dass sie in einer Zweizimmer-Wohnung gewohnt hätten, alle sechs Kinder hätten mit der Großmutter im Schlafzimmer in einem großen Bett und einem Stockbett geschlafen. Die Eltern hätten im Wohnzimmer geschlafen. Ein Lernen zu Hause sei unmöglich gewesen, bei den wenigen Gelegenheiten, bei denen sie versucht habe ihre Hausübung zu erledigen, hätte sie diese am Bett geschrieben. IP 3 berichtete auch, dass ihre Mutter von einer eifersüchtigen Rivalin am Arbeitsplatz mit einem Baseballschläger stark auf den Kopf geschlagen wurde und danach geistig häufig verwirrt und depressiv gewesen sei. Ab diesem Zeitpunkt seien beide Eltern arbeitslos gewesen (die Mutter, weil sie nicht mehr arbeitsfähig gewesen sei und der Vater, weil er sich um die Mutter kümmern habe müssen).

IP 4:

IP 4 berichtete, dass sein Vater Alkoholiker war, die Mutter sei Hilfsarbeiterin gewesen. Nach dem ersten Kind sei sie zu Hause geblieben. Er habe insgesamt sechs Geschwister, wobei er das dritte Kind in der Geschwisterreihe sei. Die ersten elf Jahre habe er bei seiner Großmutter und seinem Großvater im Nachbarort verbracht. Beide hätten aber viel gearbeitet und seien AnalphabetInnen gewesen. Schulische Unterstützung gab es trotz der langen Fehlzeit in der ersten Klasse keine. Sämtliche seiner anderen Geschwister seien zu verschiedenen Zeiten in die Sonderschule überstellt worden, nur die älteste Schwester und er hätten die Hauptschule besucht. Hier hält IP 4 allerdings fest, dass die älteste Schwester bei einer Tante aufgewachsen sei, die Sekretärin gewesen sei und keine bei sich wohnenden Kinder gehabt habe. Darüber hinaus berichtet IP 4, dass der Vater in der Früh immer wieder in den Nachbarort gekommen sei, wo er mit seinen Großeltern gewohnt habe, um ihn zum Holzfällen abzuholen. Als er sich einmal geweigert habe und sagte, er wolle in die Schule, sei er vom Vater geschlagen worden. Seither höre er auf einem Ohr kaum etwas. Auch berichtet IP 4 davon, dass die anderen Geschwister ebenfalls vom Vater regelmäßig misshandelt wurden. Während seiner ganzen Kindheit und Jugend habe finanzielle Not geherrscht.

4.2.1.4 Alltagsspezifische Fragen

IP 1:

IP 1 berichtet, dass bis heute niemand wisse, dass sie nicht Lesen und Schreiben könne und auch niemand von dem Kurs wisse. Es wäre ihr sehr peinlich. „Man fühlt sich wie der letzte Dreck“ (IP 1). Notizen, z. B. für das Einkaufen für die Firma, könne sie sich machen, allerdings seien diese so fehlerhaft, dass sie nur sie selbst lesen könne. Beim Ausfüllen von Formularen würde sie sich vorher ihre Adresse, ihren Namen und sämtliche Daten vorschreiben. Neue Ausdrücke würde sie sich aus Zeitungen und Büchern

zusammensuchen. Wenn Unerwartetes auf sie zukomme, würde sie sagen, sie hätte momentan keine Zeit zum Ausfüllen und nimmt sich die Unterlagen dann nach Hause mit. Als sie am Flughafen im Buffet gearbeitet habe, konnte sie häufig die Bons der anderen Kollegen nicht lesen und musste immer eine zweite Kollegin fragen, lebte aber ständig in Entdeckungsangst. Sie habe sich schließlich einer Kollegin anvertraut, die ab dann alles in Druckschrift für sie geschrieben habe, wodurch sie dann kein Problem mehr gehabt habe. Wenn sie etwas nicht lesen kann, würde sie sich ohnmächtig fühlen, es werde ihr schwarz vor den Augen. Sie habe keinen Lebenspartner, sie wolle lieber allein sein, wisse aber oft in ihrer Freizeit nicht, was sie mit sich anfangen solle. Doch sie lebe lieber isoliert, bevor jemand ihren Mangel entdeckt. Sie fühle sich minderwertig, vereinsamt und habe das Gefühl, dass die anderen immer besser seien. Ihr einziger Partner sei ihr Hund, durch den sie Zuwendung und Liebe erfahre und der ihr im Hinblick auf ihre Rechtschreib- und Leseschwäche keine Gefahr für sie darstelle.

IP 2:

IP 2 berichtet, dass sie im Alltag relativ gut zuretkomme, sie ihre Lese- und Rechtschreibschwäche jedoch so sehr belastet hätte, dass sie sich zum Kursbesuch entschlossen habe. Sie habe sogar den Führerschein gemacht. Im Führerschein-Kurs selbst hätte sie nie etwas mitgeschrieben oder gelesen, sondern einfach nur versucht, sich die Inhalte zu merken. Nach zweimaligem Durchfallen habe sie die Führerscheinprüfung dann geschafft. Ihre Mängel verheimliche sie nicht wirklich, sämtliche Familienmitglieder und Freunde wüssten davon, nur Fremden erzähle sie davon nichts. Bei schwierigen Sachen würde ihr ihr Lebensgefährte helfen.

IP 3:

IP 3 berichtet, dass sie nicht nur Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten habe, sondern auch im Rechnen sehr schwach sei. Wenn sie einen Text lese, könne sie ihn zwar entziffern, würde ihn jedoch nicht verstehen. Früher habe sie sich für ihre Schwächen geschämt, aber jetzt, wo sie den Kurs besucht, sei es ihr

egal. Sie habe dort relativ viel Selbstbewusstsein bekommen. Hilfe im Alltag erhalte sie durch ihren Mann, der allerdings auch eingeschränkte Lese- und Rechtschreibkenntnisse habe, jedoch noch besser verstehen könne als sie. Vor allem könne er ausgezeichnet rechnen.

IP 4:

IP 4 berichtet, dass außer seiner Frau, die Akademikerin sei und ihn in sämtlichen Schriftangelegenheiten unterstütze, niemand wisse, dass er über keine Rechtschreib- und Lesekenntnisse verfüge. Als Maurer (seinem nach der Schule ausgeübten Beruf) sei Lesen und Schreiben nicht nötig gewesen. Die wenigen Male, bei denen er in die Situation gekommen sei, Lesen zu müssen, habe er gesagt, er sei gerade beim Augenarzt gewesen und man habe ihm die Augen eingetropft, er könne gerade nicht lesen.

4.2.1.5 Berufsspezifische Fragen

IP 1:

Mit 15 Jahren begann IP 1 in einer Fischfabrik einfachste Arbeiten zu verrichten. Mit 17 Jahren organisierte ihre Mutter eine Anstellung im Flughafenbuffet für sie. Später habe sie in einer Firma als Reinigungskraft begonnen, für die sie nun 14 Jahre arbeite. Immer noch würde sie unter Entdeckungsängsten leiden, habe dort aber in ihrer beruflichen Ausübung Gott sei Dank kaum etwas zu lesen oder zu schreiben.

IP 2:

IP 2 berichtet, sie habe sich eine Arbeit gesucht, wo sie nicht lesen und schreiben musste, hielt in dem Zusammenhang aber fest, dass sie das bisschen, das sie konnte, im Laufe ihrer Arbeitstätigkeit verlernt habe. Auch sei sie durch ihre Lese- und Schreibprobleme sehr langsam. Nach Beendigung ihrer Schulpflicht habe sie zunächst als Küchengehilfin in einem Krankenhaus gearbeitet. Dann sei die dreieinhalb Jahre nach Reutte in Tirol gegangen, um

dort in einer Küche zu arbeiten. Danach folgten weitere dreieinhalb Jahre bei Eumig als Lagergehilfin. Seit die Firma in Konkurs gegangen ist, sei sie arbeitslos.

IP 3:

IP 3 gab an, nach der Sonderschule mit 15 Jahren als Küchengehilfin gearbeitet zu haben. Nach drei Monaten wurde sie gekündigt, weil sie kein Interesse an der Arbeit zeigte. Dann arbeitete sie drei Monate bei „Wolf-Hosen“, musste diese Stellung jedoch aufgeben, weil sie mit ihrer dialyseabhängigen Großmutter nach Bosnien gehen musste, um diese dort medizinisch zu betreuen. Als sie mit der Großmutter von Bosnien zurückkam, widmete sie sich sieben bis acht Jahre lang ausschließlich der Pflege der Großmutter. Als diese dann starb, ging sie nicht mehr arbeiten, sondern heiratete und kümmerte sich nur noch um ihr Kind.

IP 4:

IP 4 gab an, er wäre gerne Tischler geworden, konnte diesen Beruf jedoch nicht ergreifen, weil er mit Zahlen nicht entsprechend umgehen konnte. Außerdem wären Fähigkeiten im Planzeichnen, das Lesen von Beschriftungen etc. nötig gewesen. So begann er im Alter von 15 Jahren als Hilfsarbeiter am Bau zu arbeiten. Dazwischen war er lange Zeit immer wieder arbeitslos, weil die Baufirmen häufig in Konkurs gingen. Jetzt, mit 41, möchte er eine weniger kräfterraubende Anstellung mit mehr Freizeit ausüben, weil er mehr Zeit mit seinen Kindern (sieben und neun Jahre alt) verbringen möchte. Die Jobsuche nach einer Stelle, die mit weniger Körpereinsatz verbunden ist, gestalte sich allerdings schwierig, da meist Lese- und Rechtschreibkenntnisse erforderlich seien. Sein größter Wunsch sei es, den Kindern bei der Hausübung zu helfen, was derzeit nicht möglich sei, da ihm die entsprechenden Kenntnisse noch fehlen.

4.2.1.6 Fragen zum Kursbesuch

IP 1:

IP 1 berichtet, dass sie immer schon einen Kurs zur Beseitigung ihrer Rechtschreib- und Leseschwäche besuchen habe wollen, jedoch nicht gewusst habe, welche Angebote es gäbe. Als sie dann von dem VHS-Angebot erfahren habe, habe sie die Telefonnummer insgesamt neun Mal gewählt und immer wieder aufgelegt. Sie sei von Selbstzweifel überkommen worden, es sei ihr peinlich gewesen, beim zehnten Mal habe sie sich jedoch durchgerungen, am Apparat zu bleiben. Nachdem alle sehr nett zu ihr gewesen seien, habe sie sich gleich angemeldet. Als sie dann vor der Schule gestanden sei, habe sie zwei Mal wieder umgedreht und sei nach Hause gegangen. Erst beim dritten Mal habe sie sich getraut, das Gebäude zu betreten. In der Zwischenzeit seien die beiden Kurstage die Höhepunkte der Woche für sie geworden. Sie könne dort abschalten, sie sei selbstbewusster geworden und habe schon einige ihrer Mängel aufgeholt.

IP 2:

Bei IP 2 habe sich ihr Chef um einen Kurs für sie gekümmert. Die Kosten von 1398 Euro habe auf Ansuchen hin das AMS übernommen. IP 2 berichtet, dass sie nun den Hauptschulabschluss anstrebe: „Wenn ich was anfange, ziehe ich es auch durch.“ Sie lese nun in jeder freien Minute und habe nur noch bei Fremdwörtern Schwierigkeiten. Sie wisse, dass sie nun ständig üben müsse, da sie sonst alles wieder verlernen würde. Darüber hinaus berichtet IP 2, dass im Kurs bei ihr Legasthenie festgestellt worden sei.

IP 3:

IP 3 berichtet, dass sie sich zu einem Kurs entschieden habe, weil sie ihrem Kind, das in drei Jahren in die Schule kommen werde, einmal helfen können wolle. Außerdem möchte sie ihrem Kind nicht sagen müssen, dass sie

Analphabetin sei. Das sei ein schlechtes Vorbild und auch ihre Autorität würde dadurch untergraben werden. Der Kurs findet drei Mal pro Woche statt und sie habe schon einen Teil ihrer Lese- und Rechtschreibschwächen aufgeholt. Der Kursbesuch würde ihr sehr viel Freude bereiten.

IP 4:

IP 4 hatte an und für sich vorgehabt mit den Kindern, sobald diese mit der Schule beginnen, mitzulernen, um seine eigenen Rechtschreib- und Lesemängel aufzuholen. Die Kinder kamen für ihn jedoch zu schnell voran und er selbst habe auch zu wenig Zeit zum Mitlernen gehabt. Als dann seine Firma in Konkurs gegangen sei, habe er vom AMS ein Kursangebot für die Alphabetisierung Erwachsener erhalten. Dies sie genau zum richtigen Zeitpunkt gekommen, da er ohnehin einen Wechsel in eine andere Berufssparte vorhatte und er nun hofft, in Zukunft seine Kinder auch bei der Hausübung unterstützen zu können.

4.2.2 Kursleiterinnen

Da KursleiterInnen aus einer Fülle von Erfahrungen mit KursteilnehmerInnen berichten können und schon eine Vielzahl von Biographien gehört haben, war es für die Untersuchung wichtig, auch sie zu Wort kommen zu lassen. Die Antworten auf die ihnen gestellten Fragen sollen in den nachfolgenden Abschnitten zusammengefasst werden.

4.2.2.1 Allgemeine Eckdaten

Eine Kursleiterin (IP 5) gab an, dass sie bereits seit sieben Jahren Alphabetisierungskurse leite, die andere (IP 6) seit acht Jahren. Beide haben seit fünf bzw. sechs Jahren eine Ausbildung zur Alphabetisierungstrainerin, davor hätten sie Alphabetisierungskurse für Erwachsene ohne eine derartige Ausbildung geleitet. IP 5 war 54 Jahre alt, IP 6 52 Jahre.

4.2.2.2 TeilnehmerInnenspezifische Fragen

Zum Alter der TeilnehmerInnen gab IP 5 an, dass diese meistens zwischen 25 und 45 Jahre alt seien. IP 6 meinte, ihre KursteilnehmerInnen wären zwischen 25 und 50 Jahre alt, wobei sie auch schon eine Teilnehmerin mit 79 gehabt habe. Zum Geschlechterverhältnis gab IP 5 an, dass es relativ ausgewogen sei, IP 6 meinte, das Interesse an derartigen Kursen sei bei den Geschlechtern ausgewogen, die tatsächliche Teilnahme stünde jedoch in einem Verhältnis von 35% Frauen zu 65% Männern. Sie selbst führe diese ungleiche Geschlechterverteilung auf einen Zeitmangel der Frauen zurück, die aufgrund der Doppelbelastung durch Familie und Beruf oft zwar Interesse an Kursen, dann schließlich aber keine Zeit hätten.

Zu den Ursachen, die Analphabetismus im Erwachsenenalter ihrer Erfahrung nach hat, gab IP 5 an, dass es sich meist um eine Verkettung von Umständen handle. Oft seien es zerbrochene Familien, lange Krankheitsphasen, enorme Fehlzeiten von der Schule oder das Erfüllen von Arbeitspflichten zu Hause. In schulspezifischer Hinsicht klagte sie über eine zu große KlassenschülerInnenanzahl, unpädagogische Lernsituationen (Frontalunterricht etc.), großen Schuldruck und den Gleichschritt, der in den Schulen verfolgt werde. Dadurch würden Schwächere nicht mitkommen und bessere Kinder zu wenig gefördert werden. Ebenfalls kritisiert sie das Abschieben in die Sonderschule und den hohen Migrantenanteil in Österreichs Schulklassen. Zum Abschieben in die Sonderschule hielt sie jedoch auch fest, dass es heute nicht mehr so schlimm wie früher sei, in die Sonderschule ausgegliedert zu werden, da Kinder dort dem enormen Schuldruck entkommen und bei einem Aufholen ihrer Entwicklungsdefizite wieder in die normale Schule eingegliedert werden können. Auch IP 6 hielt fest, dass es sich immer um mehrere Faktoren handle, dass die Schule nie allein Schuld sei, dort aber auch Ursachen zu suchen seien. Oft würde die Schule ihre präventive Funktion nicht wahrnehmen. Auch zeitintensive Berufstätigkeit beider Elternteile gab IP 6 als Ursache an, sowie lange Krankheiten. Schließlich erwähnte IP 6 auch Platzmangel durch hohe

Geschwisteranzahl, familiäre Probleme wie Alkoholismus und Desinteresse der Eltern am schulischen Fortkommen. Insgesamt hielt sie fest, dass die TeilnehmerInnen oft das Gefühl hätten, dass sie großen Anteil an ihrer Misere hätten, weil sie zu lange mit einer Entscheidung für einen Alphabetisierungskurs zugewartet hätten.

Zu den TeilnehmerInnen selbst berichtete IP 5, dass manche mündlich sehr gut seien und eine enorme Merkfähigkeit aufweisen würden, dass dies heutzutage jedoch nicht mehr ausreiche. Vor 50 Jahren habe es noch viele Jobs gegeben, für die Lesen und Schreiben nicht nötig gewesen sei (Hilfsarbeiter, Lagerarbeiter, Küchengehilfe, Bauarbeiter etc.), nun seien aber nahezu überall sogar schon PC-Kenntnisse erforderlich. Selbst Reinigungspersonal muss imstande sein, Arbeitsaufträge schriftlich entgegen zu nehmen und Dosierungen auf Putzmitteln zu lesen. IP 6 hielt fest, dass es sich bei ihren TeilnehmerInnen um keine Personen mit kognitiver Beeinträchtigung handle, maximal würden diese Teilleistungsschwächen aufweisen. Legasthenie, so IP 6, kannte man jedoch früher nicht.

Hinsichtlich der Strategien hielt IP 5 fest, dass die Betroffenen meist ein Netzwerk an Hilfen aufbauen, ihre Lese- und Rechtschreibschwächen jedoch immer wie ein Damoklesschwert über ihnen hängen würden. Durch das ewige Anwenden von Ausflüchten und Verdeckungs- und Verdrängungsstrategien gingen wertvolles Potenzial und die Chance zum Lernen verloren. In der Schule seien die meisten mit dem Erfüllen von Minimalaufgaben, mit „nur nicht auffallen“ und mit schummeln durchgekommen, vor allem in großen Klassen gehe man schnell unter. IP 6 hob hervor, dass die Energie des Verbergens viel besser eingesetzt werden könnte, auch wenn sie bis zu einem gewissen Grad zu Kreativität führe. So würden sich viele Betroffene an Symbolen und Logos orientieren und Dinge einfach auswendig lernen.

4.2.2.3 Kursspezifische Fragen

TeilnehmerInnenanzahl: Sowohl IP 5 als auch IP 6 gaben an, dass die Gruppen

meist nur wenige TeilnehmerInnen, in der Regel vier bis sechs, umfassten. Zunächst, so IP 6, gebe es Einzelgespräche und individuelle Unterstützung des Einzelnen in seinen besonderen Bedürfnissen, erst dann würden die TeilnehmerInnen zu Gruppen zusammengefasst.

Hinsichtlich des Kursangebotes hielt IP 5 fest, dass es sich meist um Modulkurse handle, wobei ein Modul fünf Wochen umfasse und es acht Module gebe. So würde ein vollständiger Alphabetisierungskurs etwa ein Jahr dauern. IP 6 berichtete, dass im Burgenland Alphabetisierungskurse seit zehn Jahren angeboten würden, derzeit bestehe ein Angebot in der Landesstelle in Eisenstadt und in den Nebenstellen Mattersburg, Halbturn, Oberwart und Jennersdorf. Zunächst seien die Kurse im normalen Kursprogramm angeboten worden, wodurch es relativ wenig Resonanz gab, da nur jene Gruppen davon erfuhren, die des Lesens des Programms mächtig waren und somit die falschen Zielgruppen damit angesprochen wurden. Erst als die Kurse extra beworben wurden, meldeten sich mehrere TeilnehmerInnen. Heute gebe es an sämtlichen VHS im Burgenland drei Mal pro Woche ausgebildete BeraterInnen (in jeder Regionalstelle), bei denen man ohne vorherige Terminvereinbarung vorbeikommen und Informationsgespräche führen könne. Auch gebe es das Alpha-Telefon und ein eigenes Alpha-Telefon für das Burgenland, das gut angenommen werde. In Wien stünden insgesamt vier VHS zur Verfügung.

In motivationsspezifischer Hinsicht gab IP 5 an, dass es zu den häufigsten Motiven zähle, in eine andere Lebenssituation zu kommen, dass viele aus ihrer Abhängigkeit von einem Partner ausbrechen wollen, dass es aber auch Mütter gebe, die Lesen und Schreiben lernen müssen, um ihre Kinder ernähren zu können. Viele würden von Werbespots und von der Möglichkeit, das Alpha-Telefon zu benutzen, angesprochen. IP 6 sagte, dass sehr viele TeilnehmerInnen sich zu einem Alphabetisierungskurs entschließen würden, wenn sie ihre Arbeit verloren hätten oder wenn der Druck des Verbergens zu groß geworden sei. Auch würden manche vom AMS zu derartigen Kursen geschickt werden. Weitere Motive seien der Verlust eines Lebenspartners oder der Schulbeginn von Kindern.

4.2.2.4 Wünsche und Anregungen

IP 5 beklagte, dass es zu wenig Öffentlichkeitsarbeit gebe, sie würde sich mehr Präsenz im Fernsehen in Form von Werbefilmen, in denen Alphabetisierungskurse beworben werden, wünschen. Auch sollte ihrer Meinung nach die Ausbildung zur Volksschul- bzw. zur Hauptschullehrkraft Training hinsichtlich des Erkennens und Ausmerzens von Lese- und Rechtschreibschwächen im schulpflichtigen Alter enthalten. Auch die Ausbildung zur Kindergärtnerin sollte verbessert werden, da diese bereits den ersten formenden Einfluss auf die Kinder nehmen. IP 5 nannte hier das Vorbild der Türkei, wo KindergartenpädagogInnen ein Pädagogikstudium an der Universität absolvieren müssen. Im Kindergarten könnten bereits die ersten Bildungsdifferenzen, die durch die Eltern verursacht werden, ausgeglichen werden.

IP 6 wünschte sich ein noch flächendeckenderes Angebot. Sie bedauerte, dass immer wieder Einzelpersonen, die in keine Gruppe passten, verrostet werden müssten. Es sei schade „um den Anlauf, den sich diese Personen nehmen, denn sie verlieren dann teilweise die Motivation“ (IP 6). Auch mehrere Regionalstellen wären nötig, da kaum eine der TeilnehmerInnen einen Führerschein habe und auch nicht unbedingt die Zeit zum Zurücklegen von langen Strecken zur VHS zur Verfügung stünde. Auch würde sie sich Kinderbetreuung für weibliche Kursteilnehmer wünschen. In schulspezifischer Hinsicht erwähnte IP 6 ebenfalls eine bessere Ausbildung der Volks- und HauptschullehrerInnen, denn „es muss präventiv etwas geschehen“ (IP 6). Auch sollte der Druck von den SchülerInnen genommen werden, denn durch den Gleichschritt würde man weder den Bedürfnissen der langsameren noch der hochbegabten Kindern, gerecht werden können. Schließlich wünschte IP 6 sich auch mehr Literatur zum Thema Analphabetismus für Österreich, da die Literatur fast durchwegs bundesdeutsch sei.

4.3 Interpretation der Ergebnisse

4.3.1 KursteilnehmerInnen

4.3.1.1 Allgemeine Eckdaten

Hinsichtlich des Alters der Befragten ist festzuhalten, dass jene Befragten, die sich schlussendlich zu einem Interview bereit erklärtten, mit einer Altersspanne von 36 bis 49 Jahren eine relativ homogene Altersverteilung aufweisen. Auffallend ist in geschlechtsspezifischer Hinsicht, dass sich drei Frauen und nur ein Mann zu einem Interview bereit erklärtten. Dies mag daran liegen, dass Frauen sich in der Regel lieber unterhalten als Männer, kann aber auch darin begründet sein, dass sie aufgrund der beruflichen Situation über mehr Zeit verfügen. IP 4 war zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos.

Nur zwei der Befragten (IP 3 und IP 4) haben Kinder im schulpflichtigen Alter, die beiden anderen Befragten haben bereits erwachsene Kinder, wodurch das Motiv des Helfens bei schulischen Angelegenheiten bei diesen Befragten wegfällt.

4.3.1.2 Bildungsspezifische Fragen

Alle vier Befragten gaben an, keinen Kindergarten besucht zu haben. Wie in Abschnitt 3.5.3 dargelegt, kommt aber der vorschulischen Förderung, die in der Regel im Kindergarten stattfindet, bereits hohe präventive Bedeutung im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus zu.

Außer IP 4 wurden alle Befragten zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Sonderschule eingewiesen – ein Schritt, der wie in Abschnitt 3.5.3 dargelegt, häufig zu negativen Schulkarrieren führt und funktionalen Analphabetismus fördert.

Alle vier Befragten wiesen lange Fehlzeiten auf (IP 1 aufgrund der Aufsichtspflicht für den jüngeren Bruder, IP 2 aufgrund des weiten Schulweges und der Notwendigkeit, am Bauernhof mitarbeiten zu müssen, IP 3 aufgrund der Pflege der dialyseabhängigen Großmutter und IP 4 aufgrund der Pflicht, bei Holzarbeiten mitarbeiten zu müssen). Auch hier bestätigte sich der in Kapitel 3.5 angesprochene Zusammenhang zwischen hohen Fehlzeiten und funktionalem Analphabetismus in den Biographien der Befragten.

Bereits in dieser Fragenkategorie zeigt sich auch, dass die Eltern der Befragten kein Interesse am Schulbesuch ihrer Kinder gehabt haben (auch im Frageblock „Kindheits- und jugendspezifische Fragen“ konnte dies bestätigt werden). So hielt die Mutter von IP 1 ihre Tochter aus egoistischen Motiven (Hüten des kleineren Bruders) immer wieder vom Schulbesuch ab, obwohl diese gerne in die Schule gegangen wäre. Die Mutter von IP 3 schulte ihre Kinder alle in der Sonderschule ein. IP 3 konnte zwar die Frage nach dem Warum nicht beantworten, es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die Mutter hier eine leichtere Schulkarriere ihrer Kinder vorhersah, in der sie nichts zum schulischen Fortschritt beitragen musste. Auch die Eltern von IP 4 zeigten geringes Interesse an der Schulkarriere ihres Kindes. Es wäre nicht nur an den LehrerInnen, sondern auch an den Eltern gelegen, eine Wiederholung der Klasse nach einem sechsmonatigen Ausfall anzustreben, anstatt das Kind mit derartig großen Lücken in die zweite Klasse aufsteigen zu lassen.

Zu den Lehrkräften, die die einzelnen Befragten hatten, ist festzuhalten, dass diese teilweise gemocht wurden, teilweise aber offenbar pädagogisch fragwürdig vorgingen. So berichtete IP 2 von einer strengen Lehrkraft, die sie in eine Außenseiterposition gedrängt hatte – eine Thematik, die in Abschnitt 3.5.3 ebenfalls angesprochen wird. Auch IP 3 berichtet von sinnlosen Strafen (z.B. einhundert Mal Michael Jackson schreiben). IP 2 und IP 4 hatten zu ihren Lehrkräften nichts Besonderes zu berichten.

Von sozialer Verachtung durch die Alterskollegen berichtet nur IP 2, die im Dorf aufgrund ihrer Sonderschulkarriere gehänselt wurde. In ihrem Fall war es aber auch die Lehrkraft, die hier einen verstärkenden Einfluss auf die Festigung

der Außenseiterposition genommen hatte (vgl. dazu auch Abschnitt 3.5.4 - Multikausalität).

Dass bei manchen Kindern die Ursache für Lese- und Rechtschreibschwächen im Jugend- und Erwachsenenalter auch darin liegen kann, dass sie kognitiv nicht die selben Voraussetzungen wie der Großteil ihrer MitschülerInnen haben, zeigt das Beispiel von IP 3, die von sich selbst behauptet, sich nichts zu merken und sehr lange zu brauchen, bis sie Dinge versteht. Diese Aussage ist allerdings mit Vorsicht zu genießen, denn möglicherweise könnte eine derartig schlechte Selbsteinschätzung von einem geringen Selbstbewusstsein herrühren. Auffallend ist bei IP 3 jedenfalls die Ansicht, dass Analphabetismus eine Krankheit sei, die mit Tabletten bekämpft werden könne.

Schließlich ist noch festzuhalten, dass zumindest IP 4 eine Lese- und Rechtschreibschwäche vorliegen könnte, da er berichtete, auch heute noch trotz Kursbesuches die für Legastheniker typischen Buchstaben wie d und b, p und q zu verwechseln. Erschwert dürfte dieser Umstand bei IP 4 dadurch worden sein, dass er einen diagnostizierten Hörschaden hat, der seinen Schilderungen nach aufgrund der in Abschnitt 4.2.1.3 beschriebenen Prügel auf den Kopf durch den Vater entstanden sein und den Befragten somit seit seiner frühen Kindheit begleitet haben dürfte.

4.3.1.3 Kindheits- und jugendspezifische Fragen

Wie die Aussagen der Befragten gezeigt haben, herrschte in allen vier Familien finanzielle Not. Die Anzahl der Kinder in den Familien der Befragten war im Vergleich zur Standardfamilie mit etwa zwei Kindern relativ hoch (IP 1: sechs Kinder, IP 2: vier Kinder, IP 3: fünf Kinder und IP 4: sieben Kinder). Auch hier bestätigt sich die in der Literatur gemachte Aussage, dass Analphabetismus häufig mit einer hohen Kinderanzahl in den Familien einhergeht.

So mussten sich auch alle Befragten ihr Zimmer mit mehreren Geschwistern teilen, außer IP 4, der als einziges Kind bei den Großeltern gelebt hatte, dort

aber gemeinsam mit den Großeltern in einem Zimmer wohnte. Auch hier kann somit der Zusammenhang zwischen räumlicher Beengtheit und funktionalem Analphabetismus bestätigt werden.

Zum Beruf der Eltern zeigte die Befragung, dass die Eltern aller vier Befragten entweder keiner Beschäftigung nachgingen oder einfache Berufe wie Bedienerin, Holzfäller etc. hatten. Auch die Schulbildung der Eltern war dürftig bzw. verfügten mehrere über keine abgeschlossene Schulausbildung. Auch wurde mehrfach von Analphabetismus der Eltern berichtet. Dass Eltern mit einem derartigen Bildungsgrad keine Unterstützung in schulischen Angelegenheiten bieten können, liegt auf der Hand und entspricht auch den Aussagen in Abschnitt 3.5.2.

In zwei Familien von vier Befragten gab es Probleme mit Alkohol und Gewalt. So waren der Vater von IP 2 und IP 4 alkoholabhängig und misshandelten auch die Kinder (versuchte Vergewaltigung bei IP 1, heftige Schläge auf den Kopf bei IP 4). Darüber hinaus wurden die beiden Befragten und auch ihre Geschwister immer wieder von den Vätern bzw. Stiefvätern geschlagen und misshandelt. Während die anderen Befragten entweder ein gutes oder neutrales Verhältnis zu ihrer Mutter hatten, berichtet IP 1 von einer dominanten, egoistischen Mutter, die ihr sogar ihr selbstverdientes Geld regelmäßig weggenommen habe.

IP 3 war zwar von ihren Eltern nicht misshandelt worden, war aber bereits in jungen Jahren bereits relativ auf sich alleine gestellt, da ihre Mutter seit dem Schlag auf den Kopf verwirrt und depressiv war und sich nicht mehr entsprechend um ihre Kinder kümmern konnte und der Vater sich ebenfalls kaum um der Kinder annahm.

Die Situation von IP 4 zeigt darüber hinaus, dass es in vielen Fällen die Lebensumstände sein dürfen, die Kinder zu späteren AnalphabetInnen im Erwachsenenalter werden lassen, da sämtliche Kinder, die zu Hause oder bei den Großeltern (die ebenfalls AnalphabetInnen waren) gelebt hatten, Probleme in der Schule hatten, während die älteste Schwester, die ihre Kindheit bei der Tante verbrachte (die Sekretärin war und sich offenbar auch in schulischen

Angelegenheiten um das Mädchen kümmerte) immerhin die Hauptschule im A-Zug abschloss. Im Zusammenhang mit IP 4 ist darüber hinaus anzumerken, dass eine im Erwachsenenalter festgestellte Hörschädigung des rechten Ohres bereits seit dem frühen Kindesalter bestanden haben dürfte, diese jedoch in der Kindheit nie diagnostiziert wurde. Möglicherweise trug die Schwerhörigkeit ebenfalls zum später entstandenen funktionalen Analphabetismus bei.

4.3.1.4 Alltagsspezifische Fragen

Drei der Befragten gaben an, ihre Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu verheimlichen und nur eine Vertrauensperson (in zwei Fällen der/die Lebenspartner/in) zu haben. Nur IP 2 meinte, sie habe kein Problem damit, dass andere von ihrer Schwäche wüssten. IP 1 berichtete ausführlich über ihre Minderwertigkeitsgefühle, die auch in der Literatur immer wieder diskutiert werden (vgl. dazu Abschnitt 3.5.1 und 3.5.2). Auch berichten IP 1 und IP 4 von findigen Strategien, um dem Lese- und Schreibprozess aus dem Weg zu gehen. Dies bestätigt die in Abschnitt 3.5.6 gemachten Aussagen, dass funktionale AnalphabetInnen immer wieder Vermeidungs- und Verdrängungsstrategien anwenden, um ihren Mangel zu verbergen.

Auch die Problematik der sozialen Isolation (vgl. Abschnitt 3.6.2) wurde von IP 1 mehrfach angesprochen, deren Lebensgeschichte und Einsamkeit zeigen, zu welchem enormen Leidensdruck funktionaler Analphabetismus führen kann.

4.3.1.5 Berufsspezifische Fragen

Die Beschreibung der Berufskarrieren der Befragten zeigt, dass sie ihr Leben lang Tätigkeiten nachgingen, die keine besonderen Qualifikationen erforderten (Küchengehilfin, Arbeit am Bau, Arbeit in einer Fischfabrik, Bedienerin etc.). Auch übten die Befragten in logischer Konsequenz nur jene Berufe aus, in denen Lesen und Schreiben kaum von Bedeutung waren. Jenen, die in Ausübung ihrer Tätigkeit Lesen und Schreiben mussten (hier allen voran IP 1), bereitete dies große Probleme und war mit einem ständigen Angsterleben

verbunden (vgl. hierzu die deckungsgleichen Aussagen in der Literatur in Abschnitt 3.6.3). Auch wurde von IP 2 die in der Literatur gemachte Aussage bestätigt, dass jene Personen, die mit schlechten Lese- und Schreibkenntnissen aus der Schule entlassen wurden, aufgrund von Vermeidung dieser beiden Tätigkeiten das Lesen und Schreiben schlussendlich (nahezu) vollkommen verlernen. Schließlich zeigte sich in den Aussagen von IP 4 auch, dass, wie in der Literatur ebenfalls angesprochen (Abschnitt 3.6.3), ein Arbeitsplatzwechsel, der aufgrund körperlicher Einschränkungen vorgenommen werden muss, häufig mit Schwierigkeiten verbunden ist, da jene Tätigkeiten, die mit wenig Körpereinsatz zu bewältigen sind, in der Regel Lese- und Schreibkenntnisse erfordern.

4.3.1.6 Fragen zum Kursbesuch

Wie die Befragung zeigte, hatten die TeilnehmerInnen die unterschiedlichsten Motive, am Kurs teilzunehmen. IP 1 tat es hauptsächlich für sich selbst, um ihre Minderwertigkeitsgefühle loszuwerden. IP 2 war die Einzige, die nicht selbst die Initiative ergriff, hier wurde ihr Chef tätig. IP 3 wollte sich auf die Unterstützung der Schulkarriere ihres Sohnes vorbereiten. Ähnliches berichtete auch IP 4, wobei bei ihm aber auch arbeitsspezifische Gründe (Wechsel in eine andere Jobsparte) eine Rolle spielten. Somit gaben die Befragten alle Gründe an, die auch im Literaturteil in Abschnitt 3.7.2.2 angeführt wurden.

4.3.2 Kursleiterinnen

4.3.2.1 Allgemeine Eckdaten

Die Kursleiterinnen sind 52 und 54 Jahre alt und leiten schon seit mehreren Jahren Alphabetisierungskurse. Auffallend war, dass beide Kursleiterinnen noch vor der Ausbildung zur Alphabetisierungstrainerin bereits derartige Kurse geleitet haben.

4.3.2.2 TeilnehmerInnenspezifische Fragen

Wie die Antworten der Befragten zeigten, scheint die Hauptaltersgruppe zwischen 25 und 50 Jahren zu liegen. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung kam es zu unterschiedlichen Angaben. Interessant war die Interpretation von IP 6, die anmerkte, viele Frauen könnten aufgrund der Doppelbelastung Kindererziehung und Beruf einen Kurs zur Alphabetisierung nicht absolvieren, obwohl sie daran Interesse hätten. Eine Lösung für diese Problematik würde eine Kinderbeaufsichtigungsmöglichkeit, die an die VHS angegliedert ist, bringen, lässt sich jedoch aus budgetären Gründen kaum realisieren.

Im Zusammenhang mit den Ursachen hat sich gezeigt, dass die Kursleiterinnen all jene Ursachen nannten, die auch in der Literatur immer wieder aufgezählt werden (vgl. dazu Abschnitt 3.5). Hier deckt sich also die Literatur mit der Realität durchaus. Auch wiesen die Befragten darauf hin, dass es sich nie um eine einzige Ursache, sondern meist um eine Verkettung von Umständen handle. Auch diese Tatsache wird, wie Abschnitt 3.5.4 gezeigt hat, in der Literatur mehrfach betont.

Die Aussagen der Befragten zeigten, dass es sich in der Regel nicht um kognitiv beeinträchtigte Personen handelt, sondern dass es eher die äußereren Umstände sein dürften, die eine Person zu einem funktionalen Analphabeten machen. Wie auch in Abschnitt 3.6.3 hervorgehoben, scheitern viele AnalphabetInnen im Beruf an den arbeitstechnischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte, da Berufe ohne Lese- und Rechtschreibkenntnisse kaum noch existieren.

Beide Befragten betonten hinsichtlich der Verbergungs- und Verdrängungsstrategien, die die Betroffenen häufig zur Anwendung bringen, dass dadurch wertvolle Energie und Potenzial vergeudet werde, die besser genutzt werden könnten.

4.3.2.3 Kursspezifische Fragen

Wie die Antworten der beiden befragten Kursleiterinnen gezeigt haben, wird bei der Zusammenstellung beider Kurse auf Qualität geachtet, die Gruppen sind relativ klein und werden je nach Niveau und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen gestaltet.

Beide Befragten gaben an, dass es ein relativ umfassendes Angebot für die Alphabetisierung Erwachsener in Wien und im Burgenland gebe. Vor allem die Aussage von IP 6 zeigte, dass es sich bei den Angeboten nicht nur um ein Vermitteln von Lesen und Schreiben handelt, sondern auch Einzelberatungen, Informationsgespräche und Lebenshilfe angeboten und vermittelt werden.

Die von den Kursleiterinnen genannten Motive decken sich zum einen mit jenen, die von den TeilnehmerInnen selbst genannt wurden, zum anderen mit den im Theorieteil (vgl. Abschnitt 3.6.3) genannten.

4.3.2.4 Wünsche und Anregungen

Beide Befragten forderten eine fundiertere Ausbildung der Volks- und HauptschulpädagogInnen, so dass hier die Schule bereits präventiv wirken könne. IP 5 regte auch die bessere Ausbildung der KindergartenleiterInnen an, da, wie sie richtigerweise herausstrich, im Kindergarten bereits durch familiäre Umstände entstandene Bildungsdefizite teilweise aufgeholt werden könnten. Der Wunsch nach einem flächendeckenderen Angebot liegt auf der Hand, doch ist dieser in Zeiten von Budgetkrisen unglücklicherweise nicht realistisch. Trotzdem bleibt zu überlegen, ob eine derartige Investition nicht volkswirtschaftlich klüger wäre.

5 CONCLUSIO UND AUSBLICK

Wie die Ausführungen im Literaturteil der vorliegenden Arbeit gezeigt haben, ist das Verständnis von funktionalem Analphabetismus ein relativ breit gefächertes. Unabhängig von verschiedenen Definitionsansätzen bleibt jedoch die Tatsache unbestritten, dass funktionale AnalphabetInnen von einem Teil des öffentlichen und politischen Lebens ausgeschlossen bleiben, weil sie aufgrund ihrer Rechtschreib- und Leseschwächen eben diese Bereiche des Lebens nicht wahrnehmen können. Wie die Ausführungen ebenfalls gezeigt haben, hat in den 70er Jahren ein Umdenken in Bezug auf funktionalen Analphabetismus in westlichen Industrieländern stattgefunden. In Österreich sollte es allerdings bis in die frühen 90er Jahre dauern, dass hier entsprechende Schritte unternommen wurden. Es überrascht daher nicht, dass sich die Anzahl in Österreich in der erschreckenden Bandbreite von 300.000 bis 600.000 funktionalen AnalphabetInnen bewegt.

In alters- und geschlechtsspezifischer Hinsicht haben sowohl die Ausführungen in der Literatur als auch die Befragung der Kursleiterinnen gezeigt, dass zwar jede Altersgruppe und sowohl Männer als auch Frauen in mehr oder weniger gleichem Ausmaß von Analphabetismus betroffen sind, dass allerdings die Hauptaltersgruppe zwischen 20 und 50 Jahren liegen dürfte. Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung hat sich aufgrund der empirischen Erhebung gezeigt, dass sich ebenso viele Frauen wie Männer für Alphabetisierungskurse für Erwachsene interessieren dürften, es für Männer jedoch leichter zu sein scheint, einen derartigen Kurs zu belegen, da diese meist über größere Zeitressourcen als Frauen (Doppelbelastung) verfügen.

Die Beschreibung der Ursachen hat eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den in der Literatur gemachten Angaben und den Aussagen der Befragten (sowohl der KursteilnehmerInnen als auch der Kursleiterinnen) gezeigt. In der Regel dürfte nicht nur eine Ursache alleine für einen funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter verantwortlich sein, sondern es scheint

sich hier um ein multikausales Phänomen zu handeln.

Auch hinsichtlich der Folgen und Probleme im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus im Erwachsenenalter hat sich eine große Übereinstimmung zwischen der Literatur und den Aussagen der Befragten gezeigt. Meist sind die Betroffenen sozial isoliert, leiden unter heftigen Minderwertigkeitsgefühlen und trauen sich selbst kaum etwas zu. Ihre Probleme im Alltag werden häufig durch ausgeklügelte Verdrängungs- und Verbergungsstrategien bewältigt, angefangen vom verstauchten Arm, mit dem nicht geschrieben werden kann bis hin zur vergessenen Brille, aufgrund derer nicht gelesen werden kann. Gerade in diesem Zusammenhang beklagen die befragten Kursleiterinnen ein Verschwenden von Potential und Energie, die anderwärtig besser eingesetzt werden könnten.

Des Weiteren ergeben sich Probleme in arbeitsspezifischer Hinsicht, da durch die Veränderungen am Arbeitsmarkt kaum noch Berufe existieren, in denen Lesen und Schreiben nicht nötig sind. Dass zur Bekämpfung des Analphabetismus bereits viel geschehen ist, vieles aber noch getan werden muss, haben sowohl Abschnitt 3.7 als auch die empirische Erhebung gezeigt. In ganz Europa gibt es in der Zwischenzeit umfassende Maßnahmen zur Alphabetisierung Erwachsener, so auch in Österreich. Die Beispiele für die Initiativen, die in Abschnitt 3.7.2 und 3.7.3 gegeben wurden, lassen Hoffnung für die Betroffenen aufkommen. Wichtig in diesem Zusammenhang sind aber nicht nur schadensbekämpfende, sondern auch präventive Maßnahmen, denn, so Ryan (1981), Analphabetismus sei nicht nur eine Herausforderung an die Bildungssysteme der industrialisierten Nationen, sondern stelle auch eine Bedrohung für den Erfolg der demokratischen Institutionen dar. „Die Mitbestimmungsgesellschaft – das ist letztlich, was eine ‘Demokratie’ bedeutet – kann einfach nicht koexistieren mit Massenanalphabetentum und einer Schicht, die von der Bildung her unfähig ist, an den wesentlichen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen“ (Ryan, 1981, S. 17).

Um funktionalen Analphabetismus zu reduzieren, müsste, wie in anderen europäischen Ländern auch, in Österreich eine nationale Strategie entwickelt werden. Die verbindlichen ministeriellen Zuständigkeiten müssten geklärt und das Budget für Alphabetisierung und Grundbildung müsste gesetzlich geregelt und bereitgestellt werden. Nur auf diese Art und Weise kann eine flächendeckende und nachfragegerechte Alphabetisierungsinfrastruktur realisiert werden. Wichtig ist aber auch, dass Kompetenzerhebungen wie PISA Konsequenzen haben. Es ist untragbar, dass Erhebungen zeigen, dass Österreichs Kinder und Jugendliche erhebliche Lese- und Rechtschreibschwächen aufweisen und diesen Ergebnissen keinerlei Konsequenzen folgen.

Auch die Sensibilisierung in der Öffentlichkeit muss noch verstärkt werden, sodass Analphabetismus kein Tabuthema mehr bleibt. Darüber hinaus müssen zielgruppengerechte Angebote entwickelt werden, denn vor allem das Erreichen der Zielgruppe ist im Fall von funktionalen AnalphabetInnen ein wesentlicher Punkt. Rein schriftliche Kampagnen werden hier wenig zielführend sein.

Dass all diese Maßnahmen ein gewisses Budget erfordern, liegt auf der Hand. Langfristig gesehen darf man jedoch nicht nur die momentanen Kosten der Prävention und Alphabetisierung Erwachsener sehen, sondern muss sich des wirtschaftlichen Schadens bewusst sein, den ein Land zu erleiden hat, wenn eine größere Bevölkerungsgruppe langfristig durch Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe oder Sozialhilfe alimentiert werden muss. Gesamtwirtschaftlich rechnen sich Investitionen in verbesserte Lebenschancen sozial Benachteiligter und damit auch in die Bekämpfung von funktionalem Analphabetismus, da damit zum einen die eben genannten Sozialleistungen eingespart werden können. Doch zum anderen ist es nicht nur eine wirtschaftliche Überlegung, die hinter der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus steckt, sondern es sollte auch jedem Individuum möglich sein, an unserem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben aktiv teilzunehmen: „Ganz einfach, um menschenwürdig leben zu können“ (Marte, 2006, S. 9).

6 LITERATURVERZEICHNIS

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

Auner, A. (2004). Die Entstehung von Grundbildungsdefiziten und ihre Auswirkung auf die Berufstätigkeit und Selbstständigkeit von Frauen. *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 47 (7), 30-43.

Baaden, A. (2004). Die Weltalphabetisierungsdekade in Deutschland – ein Rückenwind für die Bildungsreform. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 42-46). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Börner, A. (1995). *Sprachbewusstheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriften*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Brügelmann, H. (2008). Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen. In: Knabe, F. (Hrsg.), *Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Brugger, E., Doberer-Bey, A. & Zepke, G. (1997). *Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Christof, E. (2008). Macht, Scham, Stigmatisierung bei mangelnder Basisbildung – ein verdeckter Zusammenhang. In: E. Christof, A. Doberer-Bey, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (S. 105-112). Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (2008). Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen. In: E. Christof, A. Doberer-Bey, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (S. 23-32). Innsbruck: Studienverlag.

Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Egloff, B. (2006). Biographische Arbeiten in der Grundbildung als Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln. In: F. Knabe (Hrsg.), *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 33-37). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Egloff, B. (2008). Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 63-67). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Elfert, M. (2006). Analphabetismus und Alphabetisierung weltweit und in Europa. In: F. Knabe (Hrsg.), *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 33-37). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Faschingbauer, H. (2002). Interview mit dem Geschäftsführer von AMS-Steiermark. *ISOTPIA. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 35 (2), 6-11.

Feldmeier, A. (2004). Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 101-138). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Flecker, K. (2002). Bildung als Basis. *ISOTOPEN Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 35 (2), 14-17.

Fuchs-Brüninghoff, E., Kreft, W. & Kropp, U. (1986). *Alphabetisierung - Konzepte und Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes

Fuchs-Brüninghoff, E. & Kreft, W. (1988). Zehnkämpfer mit Widersprüchen. *Informationen, Alphabetisierung und elementare Qualifikation*, 5, 1-3.

Doberer-Bey, A. (Hrsg.). (2006). *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung*. Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Döbert, M & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Döbert, M. (2008). Perspektiven der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 63-67). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Drecoll, F. (1981). Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 133-143). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Genuneit, J. (2004). Analphabeten bewegen die Gesellschaft. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 50-62). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Gintzel, U. (2008). Beteiligte Institutionen und ihre Funktion bei der Verbesserung der Alphabetisierung. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 69-78). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Hirschberger, I. (2008). Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 125-132). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Hubertus, P. (2002). *Funktionaler Analphabetismus – individuelles Problem, gesellschaftliche Herausforderung, Gegenstrategien*. Dokumentation anlässlich der Tagung des Vereins Salzburger Erwachsenenbildung 2002 in Salzburg.

Hubertus, P. (2006). Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland – Situation, Aktivitäten, Perspektiven. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.), *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* (S. 19-23). Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Hubertus, P. & Nickel, S. (2003). Alphabetisierung von Erwachsenen. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 2* (S. 719-728). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Jens, G. (1981). Analphabetismus als bildungspolitisches Problem unserer Zeit. In: F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 11-13). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Kamper, G. (1990). *Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung*

elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen.
Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe.

Kamper, G. (1997). *Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung.* Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.

Kamper, G. (2001). Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? *Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 30-32.

Kastner, M. (2008). Zugänge zur Grundbildung: Teilnahme als Teilhabe. In: E. Christof, A. Doberer-Bey, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (S. 33-43). Innsbruck: Studienverlag.

Knabe, F. (Hrsg.). (2006). *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Köfeler, D. (2004). Funktionaler Analphabetismus: Ein wenig beachtetes Phänomen in Industriestaaten. *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 47 (7), 14-29.

Korfkamp, J. & Steuten, U. (2004). Die Entdeckung des Politischen. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 91-100). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Korfkamp, J. (2004). Erwachsenen Alphabetisierung an Volkshochschulen – institutionelle Innensichten und bildungspolitische Aspekte. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 79-86). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Kreft, W. (Hrsg.). (1985). *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung.*

Bonn/Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Kretschmann, R., Lindner-Achenbach, S., Puffahrt, A., Möhlmann, G. & Achenbach, J. (1990). *Analphabetismus bei Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Louvet-Schmauss, E. & Preteur, Y. (1995). Familienerziehung und Schriftspracherwerb als individuelle Konstruktion. In: H. Brügelmann, H. Balhorn & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 148-153). Bottighofen: Libelle.

Ludwig, M. (2006). Eröffnungsreferat. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.), *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* (S. 12-14). Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Marte, H. (2006). Grußworte. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.), *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* (S. 9-10). Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Mayer, B. (2004). Die Bedeutung von Bildung bei Menschen mit Grundbildungsdefiziten. *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 47 (7), 44-76.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Naegle, I. (2006). Eine verhängnisvolle Kette: Missglückter Schulstart – LRS – Analphabetismus. Lehrende und Lernende ohne kognitive Klarheit. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.), *Bewährte und*

neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 119-127). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Nickel, S. (2002). *Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo*. Referat anlässlich der IV. Internationalen Woche im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.

Nickel, S. (2004). Neue Wege der Prävention von Analphabetismus in Kindergarten, Schule und Familie. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 145-154). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Oswald, M. L. (1981). Thesen zur Entstehung von Analphabetismus auf der Grundlage einer Analyse von Biographien Betroffener. In: F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 51-56). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Pfoser, A. (2006). Grußworte. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.), *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* (S. 7-8). Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Rath, O. (2002). Funktionaler Analphabetismus und lebensbegleitendes Lernen. Bestandsaufnahme und Lösungsansätze für die Steiermark. *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 35 (2), 70-87.

Rath, O. (2006). Voraussetzungen zukünftiger Alphabetisierungsangeboten in Österreich. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.), *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* (S. 35-37). Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Rath, O. (2008). Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. In: E. Christof, A. Doberer-Bey,

E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (S. 9-22). Innsbruck: Studienverlag.

Rohr, B. (1981). Funktionaler Analphabetismus – Versagen der Schule an unseren Kindern? In: F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 41-50). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Romberg, S. (1993). *Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schriftprozesse bei funktionalen Analphabeten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rossbacher, B. (2008). Zur Bedeutung der Basisbildung. In: E. Christof, A. Doberer-Bey, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (S. 58-64). Innsbruck: Studienverlag.

Ryan, J.W. (1981). Analphabetentum – eine globale Herausforderung. In: F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 13-18). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Schimanowski, J. (2004). A wie Abraham – mit Erfahrung neue Wege gehen. Eine Morgenandacht. In: Bundesverband Alphabetisierung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 63-65). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Scholz, A. (2004). Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. In: Bundesverband Alphabetisierung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 155-174). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Schneider, J. (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 163-177). Münster:

Waxmann Verlag GmbH.

Schreiner, C. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H.

Singh, M. (2004). Alphabetisierung als plurales Konzept: Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen. In: Bundesverband Alphabetisierung (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 35-41). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Stark, W., Fitzner, Th. & Schubert, Ch. (Hrsg.). (1995). *Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

Stiegler, M. (2002). Berufliche Basisbildung – wen kümmert's? *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 35 (2), 12-13.

Taferner, S. (2004). Die Bedeutung von Grundbildungsdefiziten im Hinblick auf die Drop-out-Problematik im Lehrlingsausbildungsbereich. *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 47 (7), 78-104.

Tölle, M. (2006). Der mühsame Weg der Alphabetisierung in Österreich. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.), *Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* (S. 30-34). Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien.

Tröster, M. (Hrsg.). (2002). *Berufsorientierte Grundbildung – Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.

Tröster, M. (2008). Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. In: E. Christof, A. Doberer-Bey, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (S. 44-57). Innsbruck: Studienverlag.

Tymister, U. (1994). *Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Wagner, H. (2008). Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachkompetenz. In: J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung* (S. 15-21). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Wagner, H. & Schneider, J. (2008). Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 47-62). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Wagner, H. & Eulenberger, J. (2008). Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, J., Gintzler, U. & Wagner, H. (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 31-45). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-256). Weinheim: Beltz Verlag.

Zilian, H.-G. (2002). Grundbildungsdefizite in der Wissenschaft. *ISOTOPEN. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*, 35 (2), 52-68.

7 ANHANG

A Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus im deutschsprachigen Raum. Es wurde sowohl anhand von biographischen Interviews mit Betroffenen als auch durch Befragungen von KursleiterInnen an Alphabetisierungsinstituten versucht, Ursachen, Folgen und Probleme von AnalphabetInnen in Österreich darzustellen und Möglichkeiten zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus aufzuzeigen. In Bezug auf das Geschlecht der Betroffenen wurden kaum Unterschiede festgestellt. Die Hauptaltersgruppe liegt sowohl bei Männern und als auch bei Frauen zwischen 20 und 50 Jahren. Der Zugang zu Alphabetisierungskursen scheint jedoch für Frauen aufgrund der meist geringeren Zeitressourcen erschwert zu sein. Hinsichtlich der Ursachen hat sich eine Übereinstimmung zwischen Literatur und Interviewangaben der Befragten ergeben. Funktionaler Analphabetismus stellt sich als ein multikausales Phänomen aus sozioökonomischen, familiären und schulischen Faktoren dar. Als Folgen von funktionalem Analphabetismus sind soziale Isoliertheit und starke Minderwertigkeits- und Schamgefühle der Betroffenen zu nennen. Ihre Probleme im Alltag werden in der Regel mit enormen Verdrängungs- und Verbergungsstrategien bewältigt. Auch in berufsspezifischer Hinsicht ergeben sich Schwierigkeiten, da durch die Veränderungen am Arbeitsmarkt heutzutage für fast alle Berufe Schreiben und Lesen voneinander benötigt werden. Zur Bekämpfung von funktionalem Analphabetismus sind sowohl schadensbekämpfende als auch präventive Maßnahmen von Wichtigkeit. Dazu müsste seitens der Politik mehr auf die Entwicklung einer nationalen Strategie gesetzt werden, um eine flächendeckende und zielgruppengerechte Alphabetisierungsinfrastruktur zu schaffen. Durch eine verstärkte Sensibilisierung der Öffentlichkeit soll eine weitere Tabuisierung dieses Themas verhindert werden.

B Lebenslauf

Christina Schättle

Geburtsdatum	06.01.1978
Staatsbürgerschaft	österreichisch
Mail	<u>c.schaettle@gmx.at</u>

Ausbildung

2006 - 2012	Studium der Psychologie an der Universität Wien (2. Abschnitt)
2000 – 2003	Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien (Volksschullehramt)
1997 - 2000	Studium der Psychologie an der Universität Wien (1. Abschnitt)
1988 – 1996	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium, Tulln

Berufserfahrung

Seit 2008	Stadtschulrat Wien – Diplompädagogin für Volksschulen
2006 - 2007	Kinderschutzzentrum Möwe St. Pölten – Prozessbegleitung, Präventionstätigkeiten, Beratung
2006	BBRZ Österreich - „Fit for Future“ – Psychologische Testauswertung, Durchführung von Erprobungen
2003 – 2005	Akademie der Immobilienmediatoren – Assistenz der Geschäftsleitung, Seminar- und Veranstaltungsorganisation