



Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Zur Bedeutung der Volkshochschule bei der
Aneignung von Basisbildung im Erwachsenenalter –
dargestellt anhand einer empirischen Erhebung
ausgewählter Betroffener“

Verfasser:

Klaus Friedsam

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: A 297 Diplomstudium Pädagogik UniStG

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle in erster Linie bei Prof. Dr. Rosenmund, meinem Diplomarbeitsbetreuer bedanken. Er hat mich in dieser Arbeit kompetent und vor allem sehr geduldig begleitet, viele wertvolle Anregungen gegeben und vermieden, dass ich mich in der einen oder anderen Sackgasse verirre. Darüber hinaus hat er sich trotz großem Zeitdruck immer ausreichend Zeit für mich genommen und in hohem Maße dazu beigetragen, dass diese Arbeit noch fristgerecht fertig gestellt werden konnte.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinen Großeltern bedanken, die mich beim Studium immer unterstützt haben – sowohl in moralischer als auch in finanzieller Hinsicht.

Mein größter Dank aber gilt meinen Eltern, die mein ganzes Leben lang für mich da waren und mich in meiner nicht immer leichten Kindheit und Jugend begleitet haben. Sie haben keine Kosten und Mühen gescheut, mir dieses Studium zu ermöglichen und waren mir immer eine große emotionale Stütze.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt zu haben. Alle Stellen, die aus den Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch an keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Kurzfassung

Die Arbeit widmet sich der Frage, welche Bedeutung die Volkshochschulen in Österreich im Erwerb von Basisbildung bei Erwachsenen, die aufgrund ihrer Lese- und Rechtschreibschwächen als funktionale Analphabeten bezeichnet werden können, haben. In Österreich handelt es sich dabei immerhin um 300.000 bis 600.000 Betroffene, in Deutschland wird von einer Größenordnung von 4-7,5 Millionen Betroffenen ausgegangen. Um diese Frage beantworten zu können, wurde im Literaturteil nach einer Begriffseingrenzung zum Funktionalen Analphabetismus auf die Ursachen dieses Phänomens eingegangen. Des Weiteren wurden Beschränkungen im Alltag, im Wahrnehmen von Rechten und im beruflichen Fortkommen beschrieben. Schließlich wurde im Literaturteil der Arbeit auch noch dargestellt, welche Strategien funktionale Analphabeten anwenden, um trotz ihrer schriftsprachlichen Einschränkungen zu recht zu kommen. Eine dieser Strategien ist das Nachholen der Mängel in einem Basisbildungskurs für Erwachsene. Der zweite Teil der Arbeit widmete sich daher jener Bildungseinrichtung, der sowohl in Österreich als auch in Deutschland eine herausragende Rolle im Zusammenhang mit Grundalphabetisierungskursen für Erwachsene zukommt: der Volkshochschule. Im Konkreten sollte mittels einer empirischen Untersuchung der Stellenwert der VHS, den funktionale Analphabeten dieser Einrichtung zur Aneignung von Basisbildung im Umgang mit ihren fehlenden Kompetenzen beimessen, erhoben werden. Dazu wurden zum einen sechs Betroffene (=Kursteilnehmer), zum anderen vier Experten (Multiplikatoren) befragt. Die Erhebung ergab, dass sowohl die Kursteilnehmer als auch die Experten der VHS als Basisbildungsvermittler einen relativ hohen Stellenwert beimessen. Alle Befragten berichteten von gravierenden Mängeln im Lesen und Schreiben vor Kursbeginn, von großen Einschränkungen und Unsicherheiten, die sie im Lauf des Kurses zumindest teilweise ablegen konnten. Die Erfahrungen der Experten bestätigten diese Aussagen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Hinleitung zur Thematik	9
1.2	Zielsetzung und Forschungsfrage	10
1.3	Quellenlage	11
1.4	Methodische Vorgehensweise - Struktur der Arbeit	11
2	Funktionaler Analphabetismus	14
2.1	Begriffseingrenzung	14
2.2	Funktionaler Analphabetismus in Zahlen	17
2.2.1	Kurze Historie des funktionalen Analphabetismus	17
2.2.2	Deutschland	19
2.2.3	Österreich	21
2.3	Ursachen des funktionalen Analphabetismus	23
2.3.1	Multikausale Zusammenhänge	24
2.3.2	Ursachen im familiären Umfeld	24
2.3.3	Prekäre sozioökonomische Verhältnisse	28
2.3.4	Bildungs- und Sozialisationsinstanzen Schule und Kindergarten	29
2.3.4.1	Der Bildungsauftrag von Kindergarten und Schule	29
2.3.4.2	Auslöser im schulischen Umfeld	31
2.4	Folgen des funktionalen Analphabetismus	33
2.4.1	Bedeutung der Schriftsprache für die Lebensführung	33
2.4.2	Einschränkungen im Alltag	35
2.4.3	Eingeschränktes Wahrnehmen von Rechten und politischer Teilhabe	39
2.4.4	Berufliche Folgen	40
2.4.5	Soziale Folgen	42
2.5	Bewältigungsstrategien funktionaler Analphabeten	43
3	Die VHS als Basisbildungsanbieter	46
3.1	Die VHS – Kurzgeschichte einer Einrichtung der Erwachsenenbildung	46
3.2	Die Volkshochschule(n) in Zahlen	47

3.2.1	Deutschland	47
3.2.2	Österreich.....	47
3.3	Zielgruppen.....	50
3.3.1	Demographische Daten.....	50
3.3.2	Motive und Ziele der Kursteilnehmer	53
3.3.3	Zu den sozialen Aspekten eines Kursbesuches	56
3.3.4	Dauer des Kursbesuches	56
3.4	Kursspezifische Aspekte.....	57
3.4.1	Erreichbarkeit	57
3.4.2	Grundalphabetisierungskursangebote.....	59
3.4.3	Qualitätssicherung.....	63
3.4.4	Auswirkungen des Kursbesuches auf das Leben der Teilnehmer.....	65
4	Empirische Erhebung	67
4.1	Methodische Vorgehensweise	67
4.1.1	Erhebungsmethode	67
4.1.2	Datenaufbereitung und Auswertung	68
4.1.3	Erhebungsprozess.....	69
4.1.3.1	VHS-Teilnehmer.....	69
4.1.3.1.1	Interviewleitfaden	69
4.1.3.1.2	Interviewpartner	75
4.1.3.1.3	Interviewsituation	76
4.1.3.2	Experten.....	77
4.2	Auswertung.....	79
4.2.1	Kursteilnehmer	79
4.2.1.1	Interviewperson 1	79
4.2.1.2	Interviewperson 2	82
4.2.1.3	Interviewperson 3.....	84
4.2.1.4	Interviewperson 4.....	88
4.2.1.5	Interviewperson 5.....	91
4.2.1.6	Interviewperson 6.....	95
4.2.2	Experten.....	97
4.2.2.1	Mag. Krenn.....	97
4.2.2.2	Dr. Doberer-Bey	101
4.2.2.3	Mag. Klopff-Kellerer.....	103
4.2.2.4	Frau Sabine Schinagl und Mag. Sonja Muckenhuber	105
4.3	Interpretation.....	106

4.3.1	Allgemeine Fragen	106
4.3.2	Familien-spezifische Fragen	108
4.3.3	Schul-spezifische Fragen	109
4.3.4	Alltag-spezifische Fragen.....	111
4.3.5	Kurs-spezifische Fragen	112
4.4	Beantwortung der Forschungsfrage.....	114
5	Conclusio.....	116
6	Literaturverzeichnis	122

Einführende Gedanken ...

„Stellen Sie sich vor, Sie hören beinahe täglich von der Wissensgesellschaft, von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, von ‚Karriere mit Lehre‘ sowie von der Gefahr, ‚hinten zu bleiben‘, wenn Sie nicht ständig dazulernen. Oder Sie haben den alten Spruch im Gedächtnis: ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.‘ Und Sie

- erinnern sich beim beruflichen Wiedereinstieg und der notwendigen Neuorientierung mit Schrecken an Ihre Schul- und Lehrzeit, an die Mühe und den Einsatz in vielen Nächten, um ‚alles auswendig zu lernen, und das Lernen steht ‚wie ein unüberwindbares Gebirge‘ vor Ihnen
- müssen Ihrem Chef, der Sie als verlässliche und sorgfältige Arbeitskraft schätzt und deswegen zur Vorarbeiterin befördern will, mitteilen, ‚lieber einfache Arbeiterin ohne allzu viel Verantwortung bleiben‘ zu wollen, vor allem, weil Sie Angst haben, neue (schriftliche) Anforderungen nicht bewältigen zu können
- haben Ihrem Arbeitskollegen wieder einmal das Falsche aus dem Lager gebracht, weil Sie nur mit Mühe die Bezeichnungen erahnten und reden sich wieder darauf aus, schlecht verstanden zu haben
- haben vom möglichen Arbeitgeber in einer Textilfabrik, nachdem er Ihr Abschlusszeugnis der Hauptschule, 2. Klassenzug, kurz überflogen hat, zu hören bekommen: ‚Da haben wir aber eine ganz Gescheite‘
- verärgern Ihren AMS-Betreuer, weil Sie die Anreise zum Kursort nicht geschafft haben, es auf dem Bahnhof nicht gewagt haben, nach dem richtigen Zug zu fragen, selbstverständlich Ihr Manko auch Ihrem Betreuer nicht mitteilen konnten und er Ihnen daraufhin wegen Verweigerung das Arbeitslosengeld gesperrt hat
- würden sich nach einem harmlosen Unfall ‚am liebsten verkriechen‘, weil Sie das Aufnahmeformular im Spital nicht ausfüllen können

- fürchten den Tag, an dem Ihr ‚Enkerl‘ Sie bitten wird: ‚Oma, kannst du mir das vorlesen‘, und Sie ablehnen müssen
- bewegen sich mit Ihrem Fahrzeug nur innerhalb der Grenzen Ihrer ‚kleinen Welt‘, in der Sie nicht auf die Entzifferung von Wegweisern und Ortsnamen angewiesen sind

In all diesen Situationen laufen Sie Gefahr, Ihre ‚Komfortzone‘, also jenes Terrain, in dem Sie sich einigermaßen sicher bewegen können, zu verlassen. Aber gibt es diese Komfortzone für Sie eigentlich wirklich? Sind Sie nicht ständig gefährdet, im Alltag, in der Arbeit, im Familienkreis, beim Arzt, im Amt, im Kaufhaus oder beim Ausflug mit Ihren Freunden, sich eine Blöße zu geben und wieder einmal bestätigt zu bekommen, dass Sie für vieles, wie so oft in der Schule oder von den Eltern gehört, ‚*eh zu blöd*‘ sind? Vielleicht haben Sie auch deswegen von gezielter Weiterbildung abgesehen, wozu auch, haben Sie noch immer im Ohr: ‚*Du schaffst das nicht und wirst das sowieso nicht brauchen.*‘ Wenn irgendwie möglich, beginnen Sie sich abzukapseln, aus ‚*panischer Angst*‘, dass Ihr Versteckspiel auffliegen könnte. Sie ziehen sich aus der Gesellschaft zurück, um kritische Momente möglichst zu vermeiden, Ihrer Meinung nach können Sie ohnehin mit den meisten anderen nicht mithalten. Und während andere sich vom Durchschnitt abheben und etwas Besonderes sein wollen, ist es Ihr dringlichster Wunsch, auch ‚*zur Masse zu gehören*‘, Lesen und Schreiben zu können, Grundrechnungsarten, vielleicht auch eine Fremdsprache zu beherrschen, mitreden zu können, einfach einen selbstverständlichen allgemeinen Standard zu erreichen und ‚*jemand zu werden, der in der Gesellschaft etwas wert ist*‘“ (Stoppacher, 2010a, 18f).

1 Einleitung

1.1 Hinleitung zur Thematik

„Bildung und Wissen entscheiden über die Zukunft unserer Gesellschaft. Sie sind die wichtigsten Voraussetzungen für demokratische Teilhabe und wirtschaftlichen Wohlstand“ (Beck, 2006, 12). Jedoch verfügen nicht alle Menschen in unserer industrialisierten Gesellschaft ¹ über Bildung und Wissen. Sie haben zwar, zumindest in Österreich und Deutschland, neun bzw. zehn Pflichtschuljahre hinter sich, verfügen aber dennoch nicht über die nötigen schriftsprachlichen Kompetenzen, um im Alltag und Beruf zurechtzukommen. Dabei stellt Basisbildung² jene Grundlage dar, die jeder von uns braucht, um langfristig am gesellschaftlichen und beruflichen Leben aktiv teilnehmen zu können.³ Darüber hinaus wirkt sich mangelnde Basisbildung nicht nur auf individueller bzw. persönlicher Ebene aus, sondern belastet durch all die negativen Begleiterscheinungen, die mit ihr einhergehen, auch unsere gesamte gesellschaftliche Struktur (vgl. Wimmer/Wretschitsch, 2010, 112). Denn: „ständig wachsende Sozialausgaben führen unweigerlich zu Sozialabbau, Verdrängungswettbewerb führt zu Feindbildern und Ausgrenzung, an den

¹ Analphabetismus ist schon lange kein Problem der Entwicklungsländer mehr (vgl. Fickler-Stang, 2011, 112).

² In der vorliegenden Arbeit werden „Basisbildung“ und „Grundalphabetisierung“ so wie in der relevanten Literatur auch, synonym verwendet.

³ Dabei handelt es sich bei der Alphabetisierung um ein Menschenrecht (vgl. Stobbe, 2009, 28). Dies zeigt auch Artikel 6 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, aus dem hervorgeht, dass Bildung ein Menschenrecht ist: “(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grundschule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen. (2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen ethnischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen. (3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen“ (Artikel 6 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, abgerufen unter: http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/AEMR/Text/idart_527-content.html)

[Datum des Zugriffs: 3. 3. 2012]

]

gesellschaftlichen Rand gedrängt zu werden, macht anfällig für Angstparolen [...]“ (Wimmer/Wretschitsch, 112).

Diese Tatsache, gekoppelt mit der sozialen Verantwortung, die ein Staat für seine Bürger hat, scheint schlussendlich dafür ausschlaggebend gewesen zu sein, dass man sich dem Problem des stetig zunehmenden funktionalen Analphabetismus⁴ angenommen hat und Maßnahmen gesetzt hat, um diesen zu bekämpfen. Eine Institution, die in Österreich, aber u. a. auch in Deutschland bahnbrechend bei der Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus gewesen ist, sind die Volkshochschulen. In Deutschland werden 80-90% der Grund- bzw. Basisbildung für Erwachsene von den Volkshochschulen abgedeckt (vgl. Abraham/Linde, 2010, 893). In Österreich sind es ebenfalls die Volkshochschulen, die in der Basisbildung für Erwachsene mit ihren Grundalphabetisierungsangeboten eine Vorreiterrolle übernommen haben.

Aus dieser Tatsache ergeben sich Zielsetzung und Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand sechs biografischer Interviews und vier Experteninterviews aufzuzeigen, welche Bedeutung die Volkshochschulen in Österreich im Erwerb von Basisbildung bei Erwachsenen, die aufgrund ihrer Lese- und Rechtschreibschwächen als funktionale Analphabeten bezeichnet werden können, für die Betroffenen haben können. Da aufgrund der relativ kleinen Stichprobe keine Repräsentativität gegeben sein kann, wird in der empirischen Untersuchung der Stellenwert, den funktionale Analphabeten der VHS zur Aneignung von Basisbildung im Umgang mit ihren fehlenden Kompetenzen beimessen, erhoben. Die Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

Welchen Stellenwert messen funktionale Analphabeten der VHS zur Aneignung von Basisbildung im Umgang mit ihren fehlenden Kompetenzen bei?

⁴ Zur Begriffseingrenzung des funktionalen Analphabetismus vgl. Abschnitt 2.1.

1.3 Quellenlage

Die zu bearbeitende Thematik setzt sich aus zwei Schwerpunkten zusammen. Zum einen wird der funktionale Analphabetismus im Erwachsenenalter beschrieben, zum anderen wird die Rolle, die die VHS bei der Überwindung desselben spielt, näher beleuchtet. Zum ersten Schwerpunkt findet sich eine Fülle von Literatur, die die Thematik aus den unterschiedlichsten Aspekten heraus beleuchtet. Zum zweiten Schwerpunkt existieren ebenfalls Werke, Beiträge und Studien, die sich allerdings alle nahezu ausschließlich auf Deutschland beziehen. Für Österreich konnten lediglich eine Handvoll Werke neueren Erscheinungsdatums ausfindig gemacht werden. Da Deutschland und Österreich aber sowohl in kultureller, bildungsspezifischer als auch lebensstandardspezifischer Hinsicht große Ähnlichkeiten miteinander aufweisen, wird für die vorliegende Arbeit auch Literatur zum funktionalen Analphabetismus bzw. der Basisbildung von Erwachsenen aus Deutschland herangezogen. Insgesamt wurde bei der Literatursauswahl darauf geachtet, dass ausschließlich wissenschaftliche Werke von namhaften Autoren bzw. Studien zur Thematik herangezogen wurden.

1.4 Methodische Vorgehensweise - Struktur der Arbeit

Um die in Abschnitt 1.2 gestellte Forschungsfrage beantworten zu können, gliedert sich die vorliegende Arbeit in zwei Teile. Im ersten Teil (Kapitel 2 und 3) wird aus der relevanten Literatur jene Information herausgefiltert, die als Basis für die empirische Erhebung (Kapitel 4) dienen soll, im Zuge derer mittels vier Experteninterviews und sechs Interviews mit Betroffenen Erhebungen erfolgen, die dazu dienen sollen, die Forschungsfrage *Welchen Stellenwert messen funktionale Analphabeten der VHS zur Aneignung von Basisbildung im Umgang mit ihren fehlenden Kompetenzen bei?* zu beantworten (vgl. im Detail zur methodischen Vorgehensweise im Bezug auf die empirische Erhebung Abschnitt 4.1).

Bei den vier Experteninterviews handelt es sich um Interviews mit zwei Mitarbeiterinnen in der Basisbildung der VHS Floridsdorf, ein Interview mit Mag. Krenn der Forschungseinrichtung FORBA, und eine (gemeinsame) Befragung von zwei Mitarbeiterinnen der VHS Linz. Die sechs Interviews mit Kursteilnehmern wurden an der VHS Floridsdorf und an der VHS Eisenstadt geführt.

Die vorliegende Arbeit wird sich daher wie folgt aufbauen: nach der Einleitung in Kapitel 1 wird in Kapitel 2 auf das Phänomen des funktionalen Analphabetismus eingegangen. Zunächst erfolgt eine Begriffseingrenzung, da in der Literatur sehr unterschiedliche Auffassungen von funktionalem Analphabetismus existieren. Im zweiten Abschnitt werden konkrete Zahlen zu funktionalem Analphabetismus in Deutschland und Österreich dargelegt. Abschnitt 3 geht den Ursachen des funktionalen Analphabetismus nach. Wie zu Beginn dieses Abschnittes näher ausgeführt ist, sind die Ursachen multikausal und vorwiegend im familiären Umfeld, in sozioökonomischen Benachteiligungsstrukturen und in schulspezifischen Gegebenheiten zu suchen. In Abschnitt 4 werden die Folgen von funktionalem Analphabetismus für die Betroffenen beschrieben. Zunächst wird auf die Bedeutung der Schriftsprache für die Lebensführung eingegangen. Danach wird aufgezeigt, welche Einschränkungen Personen, die grundlegende Mängel in Bezug auf Schriftsprachenkenntnisse haben, erfahren. Diese betreffen die Handlungsfähigkeit im Alltag, das Wahrnehmen von Rechten und führen zu einer Einschränkung der politischen Teilhabe. Darüber hinaus ergeben sich auch gravierende berufliche Nachteile (Jobs im Niedriglohnsektor, Arbeitslosigkeit etc.) und soziale Folgen (Stigmatisierung, soziale Exklusion, Verringerung des Selbstwertes). Um dennoch im Leben zurechtzukommen, entwickeln die Betroffenen eine Vielzahl von Bewältigungsstrategien. Diesen ist der fünfte Abschnitt des zweiten Kapitels gewidmet.

In Kapitel 3 wird die VHS als Basisbildungsanbieter beschrieben. Der erste Abschnitt bietet eine Übersicht über die VHS als Institution der Erwachsenenbildung. Im zweiten Abschnitt wird dargelegt, wie viele Personen in Deutschland und Österreich Basisbildungskurse in Volkshochschulen

besuchen. Abschnitt 3 widmet sich der Zielgruppenbeschreibung derartiger Kurse. Zunächst wird ein Überblick über die demographischen Daten derer, die derartige Kurse üblicherweise besuchen, gegeben. Danach erfolgt eine Beschreibung der Motive und Ziele der Kursbesucher. Da Grundbildungskurse jedoch nicht nur zum Erlernen der Schriftsprache besucht werden, sondern diese Kurse auch ein wesentliches soziales Bedürfnis der Besucher erfüllen, ist dieser Tatsache ein weiterer Schwerpunkt in Abschnitt 3.3 gewidmet. Schließlich wird in diesem Abschnitt auch auf die Dauer des Kursbesuches eingegangen. Der vierte Abschnitt von Kapitel 3 ist kursspezifischen Aspekten gewidmet. Zum einen wird näher darauf eingegangen, inwieweit die relevante Zielgruppe erreicht werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass potenzielle Kursteilnehmer in der Regel nicht lesen können, müssen andere Wege gefunden werden, diese Zielgruppe mit den Angeboten zu erreichen. Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt auch dargelegt, wie Basisbildungskursangebote gestaltet sein müssen, um die Bedürfnisse der Betroffenen zu erfüllen. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Abschnitts wird die Qualitätssicherung sein. Schließlich soll im vierten Abschnitt des dritten Kapitels auch noch darauf eingegangen werden, welche Auswirkungen ein Kursbesuch auf das Leben der Teilnehmer hat.

Kapitel 4 ist der empirischen Erhebung gewidmet. Im ersten Abschnitt wird auf die methodische Vorgehensweise näher eingegangen. In Abschnitt 2 wird die Auswertung der erhobenen Daten beschrieben. Im dritten Abschnitt erfolgt die Interpretation der erhobenen Daten vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 und 3 gemachten Aussagen. Der vierte Abschnitt von Kapitel 4 ist der Beantwortung der Forschungsfrage gewidmet. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio und einem Ausblick sowie Lösungsansätzen für die Problematik in Kapitel 5.

2 Funktionaler Analphabetismus

2.1 Begriffseingrenzung

Die geläufigste Definition im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus geht auf eine Begriffsbestimmung der UNESCO zurück. Trotzdem diese Definition bereits aus dem Jahr 1979 stammt, hat sie an Aktualität nichts eingebüßt d.h. sie beschreibt das Phänomen des FA auch in seiner heutigen Form treffend: „A Person is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to use reading and writing and calculation for his own and the community's development“ (UNESCO, 1979, zit. n. Romberg, 1993, 25). Wagner und Eulenberger halten zu dieser UNESCO-Definition fest, dass der Vorteil einer derartig weiten Begriffsbestimmung in ihrer, wie bereits erwähnt, unverminderten Aktualität, aber auch in ihrem Fassungsvermögen bestehe. Der Nachteil würde in der Unmöglichkeit liegen, „sie explizit zu operationalisieren“ (Wagner/Eulenberger, 2008, 33). Dennoch seien zwei wesentliche Parameter in dieser Definition enthalten. Zum einen würde die UNESCO-Definition auf eine Grenze verweisen, die eine gesellschaftliche Mindestanforderung darstellt, unterhalb derer eine „sozial streng kontrollierte Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolll, 1981, zitiert in Wagner/Eulenberger, 2008, 33) unmöglich sei. Der zweite wesentliche Punkt, den die UNESCO-Definition beinhaltet, sei der Hinweis auf die Einschränkung der Persönlichkeitsbildung, die ebenfalls ein wesentliches Problem im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus darstelle.

Dieser letztgenannte Aspekt wird in der Definition von Rosenblatt nicht angesprochen. Dafür konzentriert sich der Autor in seiner Definition auf die schriftsprachlichen Kenntnisse: „Als funktionale Analphabet/inn/en bezeichnen wir Personen, die eine Schule im deutschen Schulwesen besucht haben, gleichwohl aber als Erwachsene über zu geringe Fähigkeiten im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache verfügen, um an schriftsprachlicher

Kommunikation in Alltag und Beruf teilnehmen zu können. Sei es, dass die Lese- und Schreibkenntnisse in der Schule nicht ausreichend erworben wurden oder dass das Gelernte mangels Übung oder auf Grund anderer Umstände verlernt wurde, besteht in diesem Personenkreis ein spezifischer Bedarf an Lernangeboten im Bereich der schriftsprachlichen Grundbildung“ (Rosenblatt, 2011, 89). In dieser Begriffseingrenzung von Rosenblatt wird zum einen bereits auf das Nachholen der Mängel in Form von Erwachsenenbildung hingewiesen, zum anderen wird auch implizit die Unterscheidung zwischen primärem und sekundärem Analphabetismus angesprochen. „Primärer Analphabetismus liegt dann vor, wenn weder im Kindes- noch im Jugendalter die Gelegenheit bestand, das Lesen und Schreiben zu erlernen [...]. Primärer Analphabetismus wird teilweise auch als natürlicher Analphabetismus bezeichnet. Sekundärer Analphabetismus: Werden die in Kindheit und Jugend erworbenen Schriftsprachkenntnisse mangels Anlass nur selten oder gar nicht eingesetzt, gehen diese im Laufe der Zeit verloren“ (Linde, 2007, 91). Für Deutschland und Österreich sowie dem Rest der industrialisierten Länder ist aufgrund der Tatsache, dass in den meisten Ländern der ersten Welt, wie bereits erwähnt, eine neun- bis zehnjährige Schulpflicht besteht, ausschließlich funktionaler bzw. sekundärer Analphabetismus von Interesse.

Im Hinblick auf funktionalen Analphabetismus ist allerdings anzumerken, dass dieser nicht mehr nur „an bestimmten schriftsprachlichen Niveaus festgemacht werden [kann]. Der Begriff lässt sich nur noch variabel, je nach gesellschaftlichem Anspruch, bestimmen“ (Kleint, 2009, 18). D. h. die Differenzierung des Analphabetismus hinsichtlich verschiedener Funktionen hat den funktionalen Analphabetismus zu einem „relationalen Begriff“ gemacht (Steuten/Korfkamp, 2004, 30). Ähnlich hält auch Linde fest, dass Literalität als relatives Konzept verstanden werden müsse, „das erst im Verhältnis zu ökonomischen und gesellschaftlichen Bedürfnissen bedeutsam wird“ (Linde, 2004, 28).

Neben den unterschiedlichen, lebensspezifischen Gegebenheiten, die hier somit eine konkrete Definition von funktionalem Analphabetismus kaum möglich machen, kommt dazu, dass auch in Bezug auf die schriftsprachlichen

Kenntnisse funktionaler Analphabeten häufig „eine erhebliche Binnendifferenzierung“ besteht (Wagner/Eulenberger, 2008, 31). D. h. erwachsene funktionale Analphabeten verfügen über die unterschiedlichsten Kompetenzniveaus. Romberg versucht hier eine grobe Einteilung vorzunehmen:

- Erwachsene, die zwar Namen und Adresse schreiben können und einzelne Grapheme kennen, aber ansonsten des Lesens und Schreibens unkundig sind,
- Erwachsene, die nur mit großer Mühe Texte auf geringem bis mittlerem Sprachniveau lesen, aber kaum schreiben können,
- Erwachsene, die zwar lesen, aber nur fehlerhaft schreiben können und aufgrund ihrer mangelhaften Orthographie Situationen meiden, in denen sie schreiben müssen (vgl. Romberg, 1993, 30).

Schließlich sei auch noch der Kompetenzbegriff von Roth erwähnt, der indirekt einen wesentlichen Aspekt des funktionalen Analphabetismus, nämlich den der Mündigkeit, die für Roth eine Kompetenz darstellt, anspricht (vgl. dazu auch Abschnitt 2.4.3). Kompetenz versteht Roth

- „als Selbstkompetenz [...], d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können,
- als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und
- als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth, 1971, 180).

Inwieweit funktionaler Analphabetismus genau jene Kompetenzen beeinträchtigt, wird Gegenstand von Abschnitt 2.4 sein.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus um ein überaus komplexes Konstrukt bzw. Konzept handelt, das, je nach Blickwinkel und Perspektive, unterschiedliche lebensrelevante Aspekte anspricht.

Somit ist die Angabe von Größenordnungen (konkrete Daten und Zahlen) von funktionalem Analphabetismus, ebenfalls wiederum ein Problem der Definition (vgl. Kleint, 2009, 39; Schneider/Gintzel/Wagner, 2008, 31). Dennoch wird im nachfolgenden Abschnitt versucht, ungefähre Größenordnungen im Hinblick auf funktionalen Analphabetismus darzulegen.

2.2 Funktionaler Analphabetismus in Zahlen

Da, wie in Abschnitt 1.4 bereits angesprochen, die Datenlage für Deutschland eine weit bessere als jene für Österreich ist und Deutschland darüber hinaus im Bezug auf kulturelle und politische Gegebenheiten mit Österreich durchaus vergleichbar ist, wird nachfolgend sowohl auf Daten für Deutschland als auch für Österreich eingegangen.

2.2.1 Kurze Historie des funktionalen Analphabetismus

Obwohl in Deutschland im 17. bzw. 18. Jahrhundert (in Abhängigkeit vom Bundesland) die Schulpflicht eingeführt wurde, galt noch im 19. Jahrhundert eine Person dann als alphabetisiert, wenn sie imstande war, ihren Namen zu schreiben. Eine Erhebung, die 1912 in Hinblick auf Analphabetismus in Deutschland durchgeführt wurde, ergab, dass der Prozentsatz der Analphabeten bei 0,01 bis 0,02 lag. Damit galt Analphabetismus in Deutschland offiziell als beseitigt (vgl. Steuten, 2008, 155).

In Wahrheit, so Steuten, seien die Analphabeten jedoch lediglich aus den Statistiken verschwunden, denn funktionaler Analphabetismus sei in beträchtlichem Maß weiterbestanden. Dies deshalb, weil die Festlegung der Normen sehr niedrig waren, womit Analphabetismus lediglich „unsichtbar“

geworden sei (vgl. Fuchs-Brüninghoff et al., 1984, 4). Der Analphabetismus begann erst dann wieder sichtbar zu werden, als Mitarbeiter der bundesdeutschen Justizvollzugsanstalten in den 1970er Jahren feststellten, dass Insassen über teilweise unzureichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügten. Daraufhin wurden in Haftanstalten nach und nach Grundalphabetisierungskurse eingeführt. Dass es sich hierbei jedoch um ein gravierendes gesellschaftliches Problem handelte, wurde damals noch nicht erkannt (vgl. Steuten, 2008, 156). Mitte der 70er Jahre kam es dann zu einem verstärkten Verdrängungswettbewerb auf dem Arbeitsmarkt und jene Nischen, die für funktionale Analphabeten auf dem Arbeitsmarkt offen waren, verschwanden zunehmend (vgl. dazu auch Abschnitt 2.4.4). Zum ersten Mal zeigte sich landesweit das Problem des funktionalen Analphabetismus in aller Deutlichkeit (vgl. Steuten, 2008, 156).

Ende der 70er Jahre entstanden daraufhin verstärkt Grundbildungskurse für Erwachsene an den Volkshochschulen. Dennoch wurde bis Anfang der 90er Jahre das Problem des Analphabetismus als eines der Entwicklungsländer betrachtet. Erst die Wende im Jahr 1989 brachte hier eine Veränderung, da sich zeigte, dass auch in der DDR funktionaler Analphabetismus bestand, der allerdings von der Politik immer verleugnet worden war (vgl. Döbert/Hubertus, 2000, 28). Von politischer Seite wurde die immer offensichtlicher werdende Tatsache, dass ein Teil der deutschen Bevölkerung keine ausreichenden Lese- und Rechtschreibkenntnisse hatte, jedoch nach wie vor bagatellisiert. Nicht zuletzt auch deshalb, weil empirische Befunde dazu fehlten. Sowohl die Volkshochschulen als auch einzelne engagierte Sozialarbeiter, Psychologen, Lehrer und Pfarrer setzten sich jedoch für die Bedürfnisse der Betroffenen ein (vgl. Oswald/Müller, 1982, 1). Mit steigender Zahl von Betroffenen, die zu ihren Defiziten standen, wurden zunächst in Großstädten unterstützende Initiativen zur Beseitigung des funktionalen Analphabetismus begründet. Mit der Zeit erkannten dann auch Öffentlichkeit und Politik die Notwendigkeit, die Grundalphabetisierung bei Erwachsenen, die darüber nicht in ausreichendem Maß verfügten, zu sichern bzw. zu deren Sicherung beizutragen (vgl. Steuten, 2008, 156f).

Auch in anderen Industrieländern gab es, so Elfert, keine konkreten Vorstellungen zum Thema Analphabetismus in Industrieländern. Bei einer 1986 in Hamburg stattfindenden internationalen Tagung zum Thema *Die Prävention von funktionalen Analphabetismus und die Integration junger Menschen in die Arbeitswelt* wurde hier zum ersten Mal in einem internationalen Kontext darauf hingewiesen, dass Analphabetismus in industrialisierten Ländern nicht nur ein Problem sei, das Minoritäten bzw. Migranten betreffe, sondern dass davon auch die „normale“ Bevölkerung betroffen sei (vgl. Elfert, 2006, 33).

Welche Dimensionen der funktionale Analphabetismus nun tatsächlich hat, sollen die nächsten beiden Abschnitte zeigen.

2.2.2 Deutschland

Zur Sinnhaftigkeit des Versuches der zahlenmäßigen Erfassung des funktionalen Analphabetismus halten Wagner und Eulenberger folgendes fest: „Die Quantifizierung des Funktionalen Analphabetismus ist sinnvoll und nützlich“. Sie könne „helfen, das Ausmaß des Problems besser abzuschätzen und sie [kann] eine unumstößliche Legitimation für die umfassende und finanzintensive Alphabetisierungsarbeit garantieren“ (Wagner/Eulenberger, 2008, 32).

Laut Schätzungen der UNESCO lag die Zahl der Analphabeten im Jahr 1988 in der alten Bundesrepublik zwischen 500.000 und 3 Millionen (vgl. Schlutz, 2007, 19). In den letzten 20 Jahren wurde von einer Zahl von 4 Millionen Analphabeten gesprochen. Ring weist allerdings darauf hin, dass diese Zahl veraltet sei (vgl. Ring, 2006, 28). Auch Rosenblatt führt an, dass die Zahl der funktionalen Analphabeten in Deutschland auf bisher (2011) auf 4 Millionen Menschen geschätzt worden sei, dass allerdings die Studie „leo. – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus“ von 7,5 Millionen sprechen würde (vgl. Rosenblatt, 2011, 89; vgl. dazu auch Egloff/Grotlüschen, 2011, 9). Kleint hält – wie viele andere auch – darüber hinaus fest, dass mit einer beträchtlichen Dunkelziffer gerechnet werden müsse.

Unabhängig davon weisen sowohl Bruckmeier (2001) als auch Stange (2001) darauf hin, dass in Deutschland jährlich ca. 13% der Jugendlichen die Schule verlassen würden, ohne ausreichend lesen und schreiben zu können (vgl. Bruckmeier, 2001, 180; Stange, 2001, 185). Auch die PISA-Untersuchung 2003 kam zu ähnlichen Ergebnissen. Knapp 10% der getesteten Jugendlichen erreichten in Deutschland nicht einmal das unterste Kompetenzniveau im Leseverständnis. Für Österreich lag diese Zahl bei 6% (vgl. Hubertus, 2006, 20). Darüber hinaus berichtet Hubertus davon, dass im Schuljahr 2003/2004 8,3% der Schulabgänger ihre Pflichtschulzeit ohne Abschluss abgeschlossen hätten. D. h. dass diese 8,3% nicht einmal über einen Hauptschulabschluss (den niedrigsten Bildungsabschluss) verfügen (vgl. Hubertus, 2006, 20).

Die Tatsache, dass keine genauen Zahlen zum Analphabetismus vorliegen, führt Steuten darauf zurück, dass es keine einheitlichen Eingrenzungs- und nur unzureichende empirische Erhebungsverfahren geben würde (vgl. Steuten, 2008, 154). Dieser Mangel an verlässlichen Zahlen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus führe „bei Bildungspolitikern gelegentlich dazu, das Ausmaß des Analphabetismus zu verharmlosen, entschiedene Maßnahmen zur Prävention hinauszuzögern und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Alphabetisierung Erwachsener zu vernachlässigen“ (Hubertus, 1995, 253f). Aus diesem Grund nennt Kleint die „quantitative Dimension literaler Benachteiligung [...] ein Forschungsdesiderat“ (Kleint, 2009, 55).

Schließlich ist es wesentlich darauf hinzuweisen, dass von der Zahl an Kursteilnehmern für Basisbildung in Volkshochschulen und anderen Institutionen nicht unbedingt auf die tatsächliche Zahl von funktionalen Analphabeten geschlossen werden kann, denn: „Die lernenden Analphabet/inn/en sind [nur] der sichtbare Teil des Phänomens ‚funktionaler Analphabetismus‘“ (Rosenblatt, 2011, 90).

2.2.3 Österreich

Wie in Deutschland sind auch die Zahlen der funktionalen Analphabeten in Österreich keineswegs klar. Einige Quellen sprechen von 300.000 (Tölle, 2006, 31), andere von 600.000 (Pfoesel, 2006, 7). So hält auch Hubertus fest, dass in Österreich über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus „heftig [...] gestritten wird“ (Hubertus, 2006, 20). Öffentliche Stellen in Österreich, so der Autor, würden aber erst dann bereit sein, finanzielle Mittel zur Unterstützung der Alphabetisierungsarbeit in Österreich bereitzustellen, wenn sich nationale Studien mit der Ermittlung der Zahl der funktionalen Analphabeten in Österreich auseinandersetzen (vgl. Hubertus, 2006, 20). Insgesamt ist allerdings festzuhalten: „Ob es sich nun um 300.000 oder 600.000 Menschen handelt, die nicht oder unzureichend lesen und schreiben können, es sind auf jeden Fall zu viele“ (Ludwig, 2005, 12).

Dass in Österreich keine Zahlen zum Thema Analphabetismus vorliegen, führt Tölle vornehmlich darauf zurück, dass Österreich es „konsequent vermieden [hat], an internationalen Vergleichsstudien zum Alphabetismus/Analphabetismus teilzunehmen (wie etwa an der IALS, der International Adult Literacy Survey)“ (Tölle, 2006, 30). Erst die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 hätten gezeigt, dass es zumindest in der Gruppe der 15-Jährigen eine mangelnde Lesefähigkeit gebe. Die zweite, bereits erwähnte PISA-Studie von 2003 habe dann einen deutlichen Abwärtstrend gezeigt. „Der ursprüngliche Grund zur Freude, nämlich zehn Plätze vor Deutschland zu liegen, wich der Erkenntnis, dass sich die Werte für Österreich rapide nach unten hin bewegen“ (Tölle, 2006, 30)⁵. Im Jahr 2006 lag der Anteil der Jugendlichen, die bei der Lesekompetenz nur Level 1 erreichten, bereits bei 21%. Auffallend war hier, dass sich die Risikogruppen stark nach Schultypus

⁵ In diesem Zusammenhang weist Tölle dann auch darauf hin, dass hinsichtlich des Grades der Planung und Umsetzung von Gegenmaßnahmen zu funktionalem Analphabetismus Deutschland Österreich um Einiges voraus sei (vgl. Tölle, 2006, 30). Eine der Ursachen für das schlechte Abschneiden der österreichischen teilnehmenden Jugendlichen sieht Tölle darin, dass sich das Budget des österreichischen Bildungsministeriums in Bezug auf die Förderung der Erwachsenenbildung lediglich auf 0,13% des Gesamtbildungsbudgets beläuft, was Tölle als vollkommen unzureichend einschätzt. Der PISA-Sieger Finnland würde immerhin 14% seines Bildungsbudgets für die Erwachsenenbildung aufwenden (vgl. Tölle, 2006, 32).

unterschieden, speziell polytechnische Schulen und Berufsschulen stellten 54% bzw. 39% dieser Gruppe, in höheren Schulen traten kaum nicht ausreichende Leseleistungen auf (vgl. Stoppacher, 2010b, 78).

Eine weitere Zahl, die Anlass zur Besorgnis gibt, ist jene, die Isabelle Penz in ihrem Beitrag *Jump – Jugendliche mit Perspektive: Basisbildung für Lehrlinge im betrieblichen Kontext* gibt. Jährlich, so Penz, würden in Österreich rund 20.000 Jugendliche die Pflichtschule ohne ausreichende Grundbildungskennntnisse verlassen und hätten dadurch größte Schwierigkeiten in der Arbeitswelt zu bestehen (vgl. Penz, 2010, 109).

Zur Bildungslage der österreichischen Bevölkerung ist festzuhalten, dass laut Statistik Austria (Mikrozensus 2008) im betreffenden Untersuchungsjahr 17,4% die Pflichtschule als höchsten Ausbildungsgrad angaben. Aus dieser Stichprobe der 25-64-Jährigen (n=800.000) verfügen 6% (knapp 50.000) über keinen Hauptschulabschluss, sondern sind entweder Absolventen von Sonderschulen, Schulabbrecher oder Personen, die die Hauptschule ohne positiven Abschluss verlassen haben (Statistik Austria, 2008).

Biffl gibt an, dass man davon ausgehe, dass die 17,4% der Österreicher, die die Pflichtschule als höchsten Ausbildungsgrad hätten, mit großer Wahrscheinlichkeit Lernhemmnisse hätten und Schwierigkeiten im Umgang mit Texten und Rechenaufgaben sowie im Lösen von Alltagsproblemen, da es sich dabei höchstwahrscheinlich um Menschen handelt, die aus bildungsfernen Schichten stammen. Dass es gerade diese Schichten bzw. Schulabgänger sind, die den größten Teil der funktionalen Analphabeten stellen, lässt sich aus den bereits erwähnten PISA-Studien ablesen. Wie es allerdings möglich ist, dass es bei neun (Österreich) bzw. zehn (Deutschland) Jahren Schulpflicht zu derartig hohen Zahlen von funktionalen Analphabeten kommt, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts.

2.3 Ursachen des funktionalen Analphabetismus

Obwohl die Erforschung der Ursachen für funktionalen Analphabetismus kein ausgewiesenes Ziel der vorliegenden Arbeit ist, müssen diese dennoch erörtert werden, „da sie Aufschlüsse über Entstehungsbedingungen des Lese- und Schreibproblems und [die entsprechenden] Bewältigungsstrategien geben“ (Egloff, 2006, 135f), von denen eine das Nachholen der Alphabetisierung im Erwachsenenalter ist. Darüber hinaus weisen Bauer und Doberer-Bey darauf hin, dass Biografie und Entstehungsbedingungen von funktionalen Analphabeten im Unterrichtsgeschehen (i.e. in Basisbildungskursen) wichtig seien. Besonders Kursleiter „sollten über die Ursachen von funktionalen Analphabetismus und den biografischen Hintergrund der Betroffenen Bescheid wissen, sowie über die Implikationen von Bildungsdefiziten in deren Lebenskontext“ (Bauer/Doberer-Bey, 2006, 53). Aus diesem Grund wird den Ursachen für funktionalen Analphabetismus auch in der vorliegenden Arbeit ausreichend Platz eingeräumt.

Bevor jedoch auf die Ursachen im Konkreten eingegangen wird, sei bereits vorweggenommen, dass aus der Literatur mehrfach hervorgeht, dass die Schuld der mangelnden Grundbildung nicht bei den Betroffenen zu suchen ist. So gibt Panagiotopoulou an, dass es sich bei funktionalen Analphabeten nicht um „einzelne Versager“ (Panagiotopoulou, 2001, 64) handelt, sondern dass funktionaler Analphabetismus ein kulturpolitisches, soziokulturelles und gesellschaftliches Problem darstellt (vgl. Panagiotopoulou, 2001, 64). Dennoch, so Kleint, werde immer wieder versucht, den Betroffenen die Verantwortung für ihre missliche Lage zuzuschreiben. Funktionale Analphabeten seien aber Leidtragende, die nicht nur von schriftsprachlicher Exklusion betroffen seien, sondern auch mit einer Vielfalt an Einschränkungen im gesamten Lebenskontext zu kämpfen hätten (vgl. Kleint, 2009, 43; vgl. dazu auch Abschnitt 2.4). D. h. literale Benachteiligung ist nicht „mit einzelnen Individuen, sondern mit ihren gesellschaftlichen Umständen, mit ihren sozialen Konstellationen in Verbindung“ zu bringen (Kleint, 2009, 30).

Auch die nachfolgenden Ausführungen werden zeigen, dass funktionale Analphabeten für ihr Schicksal in der Regel keineswegs verantwortlich gemacht werden können.

2.3.1 Multikausale Zusammenhänge

In der Literatur finden sich mehrfach Hinweise darauf, dass funktionaler Analphabetismus nicht *eine* Ursache hat, sondern dass es sich dabei um eine Vielzahl von Faktoren handelt (vgl. dazu u. a. Pape, 2011, 130; Döbert/Nickel, 2000, 52; Egloff, 2007, 75). Auch Wagner und Eulenberger weisen darauf hin, dass es im Hinblick auf funktionalen Analphabetismus keine einfachen kausalen Zusammenhänge geben würde (vgl. Wagner/Eulenberger, 2008, 44). Insofern stellen auch funktionale Analphabeten keine homogene Gruppe dar (vgl. Bremer, 2010, 101). Auch Romberg spricht von einem „multikausalem Zusammenhang verschiedenster Faktoren“ (Romberg, 1993, 31). Den typischen Weg in die Illiteralität würde es nicht geben, denn in der Regel seien weder isolierbare Faktoren noch Einzelerlebnisse auslösend (vgl. Nuissl, 1999, 551f). Somit wird „[f]ür die Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus [...] ein multifaktorielles Modell angenommen, das monokausale Zusammenhänge als Erklärungsmuster ausschließt“ (Fickler-Stang, 2011, 113).

2.3.2 Ursachen im familiären Umfeld

Personen, die im Erwachsenenalter noch nicht alphabetisiert sind, stammen häufig aus Familien, in denen in vielerlei Hinsicht eine mangelhafte Primärsozialisation stattgefunden hat (vgl. Stange, 2001, 186). Positive Motivation und Neugierverhalten werden in derartigen Familien kaum gefördert. Meist stammen die Eltern aus bildungsfernen Schichten (vgl. Naegele, 2006, 119), was häufig zur Folge hat, dass kaum Kommunikation mit den Kindern stattfindet (vgl. Ludwig, 2006, 13). Doch: „Wo es keine anregenden, auffordernden sozialen Beziehungen gibt, kann sich wenig entwickeln“ (Gieseke, 2007, 121).

Hinsichtlich der soeben erwähnten Bildungsferne der Eltern funktionaler Analphabeten hält auch Gintzel fest, dass der Grad von Bildung und Alphabetisierung der Eltern einen wichtigen Einfluss beim Schriftsprachenerwerb der Kinder hat (vgl. Gintzel, 2008, 76). Gerade Eltern, die selbst aus bildungsfernen Schichten stammen, messen zum einen der Schule nicht die entsprechende Bedeutung bei und verfügen zum anderen auch oft nicht über die finanziellen Mittel, ihre Kinder sowohl in schulischer als auch sozialer Hinsicht ausreichend zu unterstützen. Vielerlei Befunde belegen hier, dass Bildungsarmut und Bildungsferne häufig Hand in Hand gehen und nach wie vor vererbt werden⁶: „Die Ausbildung der Eltern, der sozialökonomische [sic!] Hintergrund, der Wert, der Bildung im Elternhaus beigemessen wird, sowie die ökonomische Leistbarkeit von Bildung prägen in einer ersten Phase das Bildungsverhalten“ (Stoppacher, 2010a, 19).

Ein weiterer negativer Aspekt, der mit der Bildungsferne der Eltern einhergeht, ist jener, dass Lesen und Schreiben in derartigen Familien meist einen sehr niedrigen Stellenwert haben und die Eltern hier keine fördernden Vorbilder darstellen (vgl. Nöller, 2007, 24). Eltern sind aber die wichtigsten Partner und Unterstützer der Leseentwicklung der Kinder, wobei dies schon lange vor der Schulzeit beginnt (vgl. Wacker, 2001, 139). In ihrem Werk *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen* weist Nöller auf eine Studie von Pfarr/Schenk (2001) hin, im Zuge derer 120 Interviews mit Lesern und Nichtlesern gezeigt haben, dass Menschen, in deren Familien viel gelesen wurde und deren Kindheit von Büchern geprägt war, auch im weiteren Verlauf ihres Lebens Vielleser bleiben. Um das Leseverhalten zu fördern muss im Zuge der positiven Lesesozialisation im Kleinkindalter vorgelesen werden, Eltern müssen lesende Vorbilder sein und Bücher müssen häufig verwendet werden. Darüber hinaus ist es auch wichtig, dass Eltern mit Kindern über gemeinsam Gelesenes sprechen und sich darüber austauschen. Im Umkehrschluss habe die Studie von Pfarr/Schenk gezeigt, dass erhöhter Medienkonsum und wenig lesen zu Weniglesern im Erwachsenenalter führen würden (vgl. Nöller, 2007, 25). Ring gibt hier sogar

⁶ Vgl. dazu v.a. Büchner (2008, 143); Lauterbach/Lange/Becker, (2002, 158f).

konkrete Zahlen an und hält fest, dass sich der Anteil jener Eltern, die das Erzählen und Vorlesen von Geschichten für wichtig halten, in den letzten Jahren nahezu um die Hälfte reduziert habe (vgl. Ring, 2006, 28). So werden Kinder aus jenen Familien bereits in frühen Jahren weder zum Lesen noch zum Schreiben ermuntert und haben außer im Kindergarten oder im Schulalltag wenig Kontakt zur Schriftsprache (vgl. Nöller, 2007, 24).

Ein Aspekt, der soeben angesprochen wurde und gerade in bildungsfernen Schichten zur Förderung des funktionalen Analphabetismus beiträgt, ist der des übermäßigen Medienkonsums. So sagt von Plottnitz: „Wo Lernen nicht genügend gefördert wird, die Kinder keine Lese- und Schreibvorbilder haben, der Alltag mithin durch Arbeit, Fernsehen und Computerspiele geprägt ist – fast 16% aller deutschen Kinder im Alter zwischen drei und dreizehn sitzen täglich 222 Minuten vor der Glotze – da kann sich diese Lese- und Schreibunkundigkeit entwickeln“ (Plottnitz, 2006, 14). Auch Stange gibt an, dass funktionale Analphabeten häufig aus Familien stammen, in denen es ungenügende familiäre Kommunikation bzw. übermäßigen Fernsehkonsum gab, wodurch die Kinder bereits mit erheblichen Mängeln in der Sprachbeherrschung in die Schule eintreten (vgl. Stange, 2001, 186).

Dass gerade derartige Eltern, die selbst wenig Zugang zur Bildung hatten, ihren Nachwuchs in der Schule kaum unterstützen (können), verwundert nicht. In seiner Studie, die Stoppacher auf Basis qualitativer Interviews durchgeführt hat, hat sich z. B. gezeigt, dass funktionale Analphabeten, v. a. jene, die so genannte Anfängerkurse besuchen, häufig aus problematischen Familienverhältnissen stammen, in denen sich niemand um sie kümmerte, in denen Mithilfe bei der Arbeit daheim wichtiger als Schule war und die häufig in die Sonderschule abgeschoben wurden (vgl. Stoppacher, 2010a, 20).

Ein weiterer familiärer Faktor, der sich oft nachteilig auswirken kann, ist die Position in der Geschwisterreihe. Gerade ältere Geschwister werden häufig für häusliche Arbeiten bzw. für die Betreuung jüngerer Geschwister herangezogen, wodurch Schule wiederum vernachlässigt wird. Besonders Mädchen rutschen sehr oft in eine derartige Rolle. Kinder bzw. Teenager sind aber häufig mit

derartigen Aufgaben überfordert bzw. werden dadurch in ihren eigenen Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt (vgl. Egloff, 1997, 133). Schließlich kann sich auch die Tatsache, dass eine Person als Kind die Außenseiterrolle in der Familie hatte, negativ auf den weiteren Werdegang auswirken. Unsicherheiten und Inferioritätsgefühle können dadurch ausgelöst werden (vgl. Egloff, 1997, 133f), wodurch es oft zu einem negativen Selbstbild kommt (vgl. Egloff, 1997, 121). Ein negatives Selbstbild kann dann schlussendlich darin resultieren, „daß ein Mensch kaum eigene Handlungsinitiativen entwickelt, sondern sein Leben lang einem Prozeß des Getrieben-Werdens ausgesetzt ist“ (Egloff, 1997, 121f).

In den bisher beschriebenen Familien finden sich auch häufig Beispiele von Gewalt und Missbrauch. In der so genannten „Verbleibsstudie“ (Egloff, & Grotlüschen (Hrsg.) 2011), auf die in Kapitel 3 noch ausführlicher eingegangen wird, zeigten die Erhebungen immer wieder, dass sich in den Biografien von funktionalen Analphabeten „auch gewalttätige Familienstrukturen und brüchige Beziehungen finden“ (Fickler-Stang, 2011, 111). In Bilger und Rosenblatt werden Befragte u. a. wie folgt zitiert: „‘Habe durch meinen Vater sehr viel Prügel erhalten/Angstzustände‘ oder ‚habe [...] als Kind häufig Schläge bekommen und wurde als Kind sexuell missbraucht““ (Bilger/Rosenblatt, 2010, zit. in: Fickler-Stang, 2011, 111). Egloff spricht in diesem Zusammenhang von einem der Faktoren, die „eine vorenthaltene Kindheit“ ausmachen. Neben Gewalt und Missbrauch führt Egloff aber auch „mangelnde Zuwendung, Gleichgültigkeit oder gar Ignoranz dem Kind gegenüber“ an (Egloff, 1997, 134). Darüber hinaus würden fehlende soziale Interaktion und Kommunikation innerhalb der Familie häufig dazu führen, dass Kinder sich zurückgesetzt fühlen und so in der Entfaltung ihrer kindlichen Persönlichkeit stark benachteiligt würden (vgl. Egloff, 1997, 134).

Oft würden Kinder auch verwahrlosen, da aufgrund desolater sozioökonomischer Verhältnisse daheim (vgl. dazu auch Abschnitt 2.3.3) die gesamte Energie der Eltern auf die Sicherung der Existenz verwendet würde. Nicht nur dass Kinder in diesen Fällen häufig keine Zuwendung bekämen, sie müssten auch oft dazu beitragen, die Familie zu erhalten. Oft würde es unter

derartigen Umständen dazu kommen, dass Kindern Aufgaben zugemutet würden, die ihnen u. U. noch nicht zuzumuten seien (vgl. Egloff, 1997, 135).

Schließlich sind auch noch Krankheiten zu nennen, die den Schulbesuch für längere Zeit unterbrechen. Gerade Kinder aus Familien in prekären Lebenslagen bzw. aus bildungsfernen Familien werden hier häufig nicht im nötigen Ausmaß unterstützt, um die hier entstandene Lücke jemals wieder schließen zu können (vgl. Fickler-Stang, 2011, 111).

Dass Familien aus bildungsfernen Schichten, in denen viele der soeben genannten Aspekte eine Rolle spielen, meist aus überaus desolaten sozioökonomischen Verhältnissen stammen, ist Gegenstand des nun nachfolgenden Abschnitts.

2.3.3 Prekäre sozioökonomische Verhältnisse

Die Tatsache, dass Kinder aus Familien stammen, die den untersten Schichten angehören, kann sich in vielfacher Hinsicht auf den Erwerb der Schriftsprache auswirken. So kann die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozioökonomischen Gruppierung bedeuten, dass beide Elternteile, wie weiter oben bereits erwähnt, vorwiegend mit Arbeit bzw. mit dem Erwerb zu Mitteln der Existenzsicherung beschäftigt sind, sodass den Kindern nicht mehr genügend Aufmerksamkeit gewidmet werden kann (vgl. Egloff, 1997, 132). Auch Kamper führt an, dass Analphabetismus biografisch häufig einen engen Zusammenhang zu Armut aufweist: „Illiterate Menschen haben als Kinder häufig familiäre Erfahrungen mit beengten Wohnsituationen, Sozialhilfe und materieller Armut gemacht“ (Kamper, 1994, 633). Gerade Sozialhilfeempfänger könnten sich häufig nicht einmal die schulische Erstausrüstung der Kinder und die erforderlichen Lernmaterialien leisten: Schultasche, Schreibtischunterlagen, qualitativ hochwertige Farbstifte und Farbkästen, Turnschuhe und Schulveranstaltungen seien teuer (vgl. Döbert, 2008, 137). Auch Gintzel hält fest: „In unseren Analysen wurde deutlich, dass Funktionaler Analphabetismus in der Regel mit stark eingeschränkter Grundbildung einhergeht und in dieser Gestalt gehäuft in unteren sozialen Milieus auftritt. Somit finden sich Menschen mit

eingeschränkten Schriftsprachenkompetenzen immer schon in spezifischen Gruppen, die der Sozialen Arbeit zugänglich sind. Komplementär dazu bestätigt ein Blick auf die Alphabetisierungsarbeit der Volkshochschulen und anderer Bildungsträger, dass sich der Anteil der Lerner überwiegend in benachteiligten Lebenslagen befindet“ (Gintzel, 2008, 87 – aus ff).

Auch sämtliche relevante Bildungsstudien, seien es PISA oder die aktuelle 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2007⁷, zeigen klar, „dass der Bildungserfolg oder –misserfolg in Deutschland mit der sozialen Herkunft in hohem Maße korreliert“ (Döbert, 2008, 136). Somit entscheidet nach wie vor die soziale Herkunft wesentlich über die Bildungschancen von Kindern (vgl. Fiebig, 2006, 22) und sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen haben immer noch ein wesentlich höheres Risiko, keine ausreichende Bildung zu erfahren (vgl. Ribolits, 2006, 27), wodurch sich eine hohe Konzentration funktionaler Analphabeten im unteren Milieus zeigt (vgl. Wagner/Eulenberger, 2008, 44). Hannich et al. weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass mit den funktionalen Analphabeten eine „neue prekäre Unterklasse“ (Hannich et al., 2006, zit. in: Kleint, 2009, 59) geschaffen worden sei. Inwieweit die Schule hier verstärkend zu den bisher geschilderten Faktoren, aber auch auslösend für funktionalen Analphabetismus wirken kann, wird im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

2.3.4 Bildungs- und Sozialisationsinstanzen Schule und Kindergarten

2.3.4.1 Der Bildungsauftrag von Kindergarten und Schule

In ihrem Beitrag *Analphabetismus: Akzeptanz – Ursachen – Prävention* hält Eva-Maria Stange fest, dass bereits der Kindergarten maßgeblich zum Spracherwerb beitragen könne. Darüber hinaus habe der Kindergarten auch die Aufgabe, Fehlentwicklungen in sprachlicher Hinsicht bei Kindern zu diagnostizieren und zur Kompensation mangelnder Kommunikation im

⁷ www.studentenwerke.de/se/2007/kurzfassung18SE.pdf

Elternhaus beizutragen (vgl. Stange, 2001, 186). Auch Gintzel führt an, dass „Auftrag von Kindertageseinrichtungen und Schulen [...] die Förderung der Erziehung und Bildung“ sei (Gintzel, 2008, 77). Im Zusammenhang mit der Schule besagt auch die erste Bernburger These⁸: „Alphabetisierung und Grundbildung gehören zu den Pflichtaufgaben von Schule“ (Erste Bernburger These, angeführt in Döbert, 2008, 133). Und die zweite Bernburger These lautet: „Im Bereich der Prävention von Funktionalem Analphabetismus muss gesichert werden, dass Schülerinnen und Schüler die Schule nicht ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben verlassen“ (Zweite Bernburger These, angeführt in Döbert, 2008, 135). D. h. vom Erziehungs- und Bildungssystem wird im Bezug auf die Alphabetisierung erwartet, dass dieses seine Aufgabe der Bildungsvermittlung wahrnimmt, die darin besteht, „allen zurechnungsfähigen Mitgliedern einer Gesellschaft die Schriftsprachenkompetenz zu vermitteln [...]. Das Erziehungs-/Bildungssystem ist das hierfür ausgeprägte, personalbesetzte, rechtlich in die Lage gesetzte bzw. in die Verantwortung genommene und finanziell ausgestattete Funktionssystem. Das Bildungssystem soll eine Grundfertigkeit vermitteln, die von allen anderen Funktionssystemen vorausgesetzt werden kann und muss“ (Wagner, 2008, 19). Somit ist „eine immanente Aufgabe der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit“ (Schavan, 2001, 11) seit jeher die sprachliche Bildung. Sie ist es, die neben der Familie für die Entfaltung „des Kulturgutes Sprache und Schrift“ zuständig ist (Schavan, 2001, 11).

Darüber hinaus kommt der Schule wie auch dem Kindergarten eine Diagnosefunktion zu, da, wie Nickel festhält, spätere funktionale Analphabeten bereits in den ersten beiden Schuljahren auffallen würden (vgl. Nickel, 2004, 86). Um ihrem Bildungsauftrag nachkommen zu können, ist es daher

⁸ „Die Bernburger Thesen wurden vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. und rund 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fachtagung ‚Mit Erfahrung neue Wege gehen – 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland‘ verabschiedet. Eine Fachtagung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. in Bernburg (Sachsen-Anhalt) vom 5. bis 7. November 2003. Deutsche Auftaktveranstaltung zur UN-Weltalphabetisierungsdekade in Zusammenarbeit mit dem UNESCO-Institut für Pädagogik, der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung“ (http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads/BV/Bernburger_Thesen.pdf [27.4.2012])

wesentlich, dass Lehrkräfte bereits in der Volksschule über eine entsprechende Ausbildung, v. a. was die Diagnose bzw. die Früherkennung von potenziellen späteren Analphabeten anbelangt, verfügen (vgl. Stange, 2001, 187). Häufig erfüllt die Schule aber ihren Bildungsauftrag nicht bzw. leistet diese Früherkennungsarbeit nicht, da sonst eine nachträgliche Alphabetisierung nicht notwendig wäre, denn „eine erhebliche Anzahl von Personen erreicht [...] die Mindestansprüche hinsichtlich der Schriftsprachenkompetenz im Rahmen der schulischen Bildung nicht“ (Wagner, 2008, 20).

2.3.4.2 Auslöser im schulischen Umfeld

Häufig werden im Verlauf des ersten Volksschuljahres Lese- und Rechtschreibschwächen nicht erkannt, da in diesem Jahr noch eine Art Schonzeit herrscht. Ab dem zweiten Jahr werden jedoch konkrete Leistungen verlangt. Wenn hier nun bereits erste Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben auftreten, kommt es oft zu Leistungsabfällen, die in Kombination mit mangelnder Unterstützung seitens des Elternhauses der Anfang einer Negativspirale in der Schulkarriere sein können (vgl. Egloff, 1997, 136). Wenn derartigen schulischen Problemen dann auch noch mit Gleichgültigkeit und Desinteresse zu Hause begegnet wird und die Eltern ihre Kinder mit ihren Problemen alleine lassen, schaffen es die Kinder oft nicht aus eigener Kraft, Leistungsdefizite wieder aufzuholen (vgl. Egloff, 1997, 138).

Aufgrund der Tatsache, dass Kinder von den Eltern sowohl auch in emotionalen Belangen in den bereits oben beschriebenen Familien häufig allein gelassen werden, werden Lehrer oft als Ersatz für die Eltern gesehen (vgl. Egloff, 1997, 135). In diesem Sinne sagt auch Liessmann (2010), dass Schulen häufig Ersatz für zerfallene Familien werden und „letzter Ort emotionaler Kommunikation“ sind (Liessmann, 2010, 44). Umso traumatischer dürfte es für diese Kinder sein, wenn sie Ablehnung durch die Lehrkräfte erfahren. Oft findet nämlich die im Elternhaus erfahrene Ablehnung in der Schule ihre Fortsetzung. Schlechte Schüler stören immer wieder den normalen Ablauf des Unterrichts, der das Ziel hat, einen bestimmten Lehrplan zu folgen. Wenn Lernziele aufgrund langsamerer Lerner nicht erreicht werden, werden häufig Lehrer dafür in die

Verantwortung genommen. Dass diese dann schlussendlich ihre negativen Emotionen gegen jene Schüler richten, die das Vorankommen stören, verwundert nicht (vgl. Egloff, 1997, 142ff).

Ein weiterer negativer Aspekt im Zusammenhang mit der Schulkarriere ist jener, dass diese gestört oder (mehrfach) unterbrochen sein kann. Gründe dafür können Krankheiten oder die Notwendigkeit zur Mitarbeit im Haushalt oder elterlichen Betrieb (meist Landwirtschaft) (eher bei älteren funktionalen Analphabeten) sein (vgl. Thielen, 2011, 36ff). Schließlich beginnt durch den zu groß gewordenen Lernrückstand ein Teufelskreis der Abneigung gegen Schulisches (vgl. Wacker, 2001, 141).

Dennoch stellt sich im Hinblick auf die Tatsache, dass es in Deutschland eine zehnjährige Schulpflicht, in Österreich eine neunjährige Schulpflicht gibt, die Frage, wie Kinder und Jugendliche so viele Jahre der Beschulung durchlaufen können und trotzdem nicht im Stande sind, einfache Texte sinnerfassend zu lesen oder auch nur die einfachsten Rechenoperationen im Zahlenraum bis 100 durchzuführen. Holzer gibt in seinem Beitrag *Nach neun Jahren Schulpflicht: Basisbildung „Nicht Genügend“* einen Einblick in die Strategien von lernschwachen Schülern, die trotz absolut mangelnden Kenntnissen in Deutsch und Mathematik⁹ von einer Klasse in die nächste zu kommen. Holzer gibt an, dass mechanische Abläufe wie z. B. der Algorithmus der schriftlichen Addition oder der Subtraktion auch für schwache Schüler eintrainierbar seien, während die grundlegenden dahinterstehenden mathematischen Konzepte von diesen Schülern nicht verstanden würden (vgl. Holzer, 2010, 85). D. h. es handelt sich dabei um „mechanisch reproduzierbare Scheinkompetenzen, die weder im privaten noch im beruflichen Kontext benutzbar sind“ (Holzer, 2010, 83).

Auch Stange führt an, dass Schüler oftmals die diversesten Fähigkeiten entwickeln, ihre Defizite zu kaschieren. Nur so sei es „erklärbar, dass es

⁹ In der vorliegenden Arbeit sowie in nahezu der gesamten zur Thematik veröffentlichten Literatur wird im Zusammenhang mit Basisbildung zwar nahezu immer von schriftsprachlichen Kenntnissen gesprochen, dennoch gehören zur Basisbildung auch grundlegende mathematische Kenntnisse, über die die meisten funktionalen Analphabeten ebenfalls nicht verfügen.

Schülerinnen und Schülern ohne ausreichende Grundqualifikation im Lesen und Schreiben dennoch gelingen kann, einen Schulabschluss, wenn auch auf niedrigem Niveau, zu erhalten“ (Stange, 2001, 187). Welche Folgen dies für die Betroffenen hat, ist Gegenstand des nächsten Abschnittes.

2.4 Folgen des funktionalen Analphabetismus

„Wenn Lesen und Schreiben zur Hürde werden, verwandelt sich das Leben in einen Spießrutenlauf“ (Stoppacher, 2010a, 20). Diese Aussage von Stoppacher fasst treffend zusammen, welchen Leidensprozess funktionale Analphabeten in der Regel durchlaufen, weil sie der Schriftsprache nicht mächtig sind. Der vorliegende Abschnitt soll daher zunächst aufzeigen, welche Bedeutung die Schriftsprache für die Lebensführung hat und soll danach darlegen, welche Einschränkungen funktionale Analphabeten in der Alltagsbewältigung, im Wahrnehmen von (politischen) Rechten und hinsichtlich der Ausübung eines Berufes haben. Darüber hinaus wird auch auf die sozialen Folgen wie Stigmatisierung, soziale Exklusion und verringerter Selbstwert - alle ausgelöst durch die Tatsache, dass die schriftsprachlichen Kenntnisse unter den gesellschaftlichen Erwartungen liegen - eingegangen.

2.4.1 Bedeutung der Schriftsprache für die Lebensführung

In seinem Beitrag *Der Stigmatisierung entkommen – Lesen, schreiben, rechnen wie andere auch* hält Stoppacher fest, dass in einer schrift- und wissensbasierten Gesellschaft grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen ein unerlässliches Werkzeug darstellen, um in der Gesellschaft mithalten zu können (vgl. Stoppacher, 2010a, 19). Ähnlich weist auch Baum im Vorwort zu dem Werk *schriftlos heißt nicht sprachlos* darauf hin, dass Schrift zentraler Bestandteil des globalen Alltags sei. „Sehr simpel oder hoch komplex weist sie uns auf etwas hin, vermittelt Zusammenhänge, benennt Vorgänge und Dinge. Geschriebene Sprache erklärt, erläutert und vertieft und ist zentrales Ausdrucksmittel für das Verbreiten, Senden und Empfangen von Inhalten, Nachrichten und Botschaften. Wer an diesem selbstverständlichen, in

den vielfältigsten Formen ununterbrochen stattfindenden Austausch teilnehmen will, muss zwei Grundtechniken beherrschen: Schreiben und Lesen“ (Baum, 2011, o. S.).

Dass diese beiden Grundtechniken im Alltag ständig gebraucht werden, wird klar, wenn man einen kurzen Moment innehält und überlegt, wo und wann im Alltag Schriftsprache benötigt wird: für das Lesen von Beipackzetteln von Medikamenten oder Bedienungsanleitungen für Geräte, für das Ausfüllen von Formularen, für die Buchung eines Urlaubs, für die Benützung von Geräten oder Maschinen, für Bestellungen im Restaurant, aber auch im Versandhandel, für unterschiedliche Bank- und Behördenwege etc. Darüber hinaus können auch Kinder bzw. Enkelkinder in Schule und Kindergarten ohne Schriftsprachenkenntnisse kaum unterstützt werden (vgl. Stoppacher, 2010a, 19). Doch auch in beruflicher Hinsicht sind, wie Abschnitt 2.4.4 noch ausführlich zeigen wird, vielerlei Einschränkungen hinzunehmen. Ehemalige Nischenjobs, in denen Schriftsprache keine Rolle gespielt hat, werden in den letzten Jahren immer weniger (vgl. Thielen, 2011, 21). So sind Menschen mit niedrigen beruflichen Qualifikationen in steigendem Maß von Arbeitslosigkeit bedroht. Auch im Hinblick auf das Informationszeitalter ist es wesentlich, die grundlegenden Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu beherrschen, denn diese sind eine wesentliche Voraussetzung in der Informations- und Wissensgesellschaft zu bestehen (vgl. Pahl, 2001, 13).

Im Zusammenhang mit den neuen Medien gibt Bock auch zu bedenken, dass all jene, die die Sprache der neuen Medien, nämlich Englisch, nicht beherrschen – und davon ist bei funktionalen Analphabeten auszugehen – „künftig in einer globalisierten, also englisch schreibenden, virtuell kommunizierenden und argumentierenden Welt parallel neben [literaten Mitgliedern der Gesellschaft] auf dem breiter werdenden Trampelpfad der ‚Loser‘ [wandern]“ (Bock, 2001, 177). Darüber hinaus enthält funktionaler Analphabetismus auch eine soziale Dimension, denn wer illiterat ist, verfügt nicht über die Möglichkeiten zur Teilhabe an der Wissensgesellschaft und wird häufig von der Gesellschaft ausgeschlossen (vgl. Tölle, 2010, 195) (vgl. dazu auch Abschnitt 2.4.5).

Somit erweist sich in modernen Wissensgesellschaften der Grad der Alphabetisierung „als einflussreiche Zugangsvoraussetzung in letztlich alle Funktionssysteme“ (Wagner, 2008, 17). Dies werden auch die nachfolgenden Abschnitte zeigen.

2.4.2 Einschränkungen im Alltag

Panagiotopoulou hält fest, dass es sich bei funktionalem Analphabetismus um mehr als nur eine fehlende Fertigkeit handeln würde, viel mehr sei die eingeschränkte (schrift)sprachliche Handlungsfähigkeit der Betroffenen, gepaart mit der soziokulturellen und kommunikativen Ausgliederung das wahre Problem (vgl. Panagiotopoulou, 2001, 62). D. h. mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen schränken die gesamten Handlungsmöglichkeiten im Alltag ein (vgl. Rosenblatt, 2011, 95). Die in der Verbleibsstudie¹⁰ befragten Kursteilnehmer gaben insbesondere folgende Bereiche, in denen sie sich aufgrund ihrer Lese- und Schreibschwäche eingeschränkt fühlten, an:

- Mit Ämtern, Behörden und Versicherungen Dinge regeln
- Bankgeschäfte erledigen (Geld überweisen, abheben, einzahlen)
- Selbst im Versandhandel oder im Internet-Shop einkaufen
- Selbst Auto fahren
- E-Mails oder SMS versenden“ (Rosenblatt, 2011, 95f).

Wie sehr funktionale Analphabeten in ihrem Alltag eingeschränkt sind, zeigt auch der Teil der Verbleibsstudie, den Doreen Holtsch bearbeitet hat. Aus einer

¹⁰ In der Verbleibsstudie wurden die biografische Entwicklung ehemaliger Teilnehmer an Alphabetisierungskursen bzw. Interdependenzen von Schriftsprachenkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung erhoben. Die vorläufigen Zwischenergebnisse dieses Verbundprojektes wurden in dem Band *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung: Ein Werkstattbuch* (2011) publiziert. Teilgenommen an dem Projekt haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Humboldt-Universität zu Berlin, des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) Bonn, der Technischen Universität Chemnitz, der Johann Wolfgang Goethe- Universität Frankfurt am Main, der Universität Hamburg, der Leibniz Universität Hannover sowie von TNS Infratest Sozialforschung München. Dabei wurde drei Jahre lang (2008 bis 2011) sowohl quantitativ als auch qualitativ geforscht bzw. aktuell noch gearbeitet. Die zentrale Forschungsfrage, der sich das Verbleibprojekt widmete bzw. immer noch widmet war/ist der Verbleib der (ehemaligen) Teilnehmer am Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen. Es sollte erarbeitet werden, was aus den Kursteilnehmern geworden ist, nachdem sie mit einem Kurs begonnen bzw. diesen beendet haben (vgl. Egloff/Grotlüschen, 2001, 9f).

Stichprobe von 382 Befragten gaben zwar 85% an, problemfrei bzw. mit nur gelegentlichen Problemen Einkäufe zu machen und 80% gaben zu Protokoll, selbst technische Geräte problemfrei bzw. mit nur gelegentlichen Problemen zu bedienen. Zur Benützung öffentlicher Verkehrsmittel gaben dies allerdings nur noch 68% an, der Prozentsatz für die selbstständige Erledigung von Bankgeschäften lag hier nur noch bei 53%. Alleine Autofahren bzw. E-Mails versenden wurden jeweils nur noch von 31% mit „problemfrei bzw. mit nur gelegentlichen Problemen“ beantwortet. Und das selbstständige Regeln von Behördenangelegenheiten wurde nur noch von 28% der Befragten mit „problemfrei bzw. mit nur gelegentlichen Problemen“ angegeben (vgl. Holtsch, 2011, 104).

Ein weiterer Bereich, in dem funktionale Analphabeten häufig Einschränkungen bzw. Benachteiligungen erfahren, ist jener der Gesundheit. In ihrem Beitrag *Alphabetisierung und Gesundheit – Lesen und Verstehen von Beipackzetteln für Medikamente* gibt Christiane Bax unter Bezugnahme auf eine niederländische Studie aus dem Jahr 2006 an, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Analphabetismus und Gesundheitszustand bestehe. D. h. das schriftsprachliche Kompetenzniveau würde häufig mit dem Gesundheitsstatus korrelieren. Personen mit geringeren Lese- und Rechtschreibkompetenzen würden häufiger an Herzinfarkt, Schlaganfall und Diabetes leiden als höher qualifizierte. Bax geht des Weiteren auf die Problematik des Lesens von Beipackzetteln von Medikamenten ein und gibt an, dass viele funktionale Analphabeten Medikamente oft nicht bzw. falsch nehmen würden, da sie nicht den Mut hätten, sich an jemanden zu wenden, der ihnen in ihrer Bedrängnis weiterhilft (vgl. Bax, 2009, 207f). Auch Rath weist darauf hin, dass, je niedriger der soziale Status ist, desto gesundheitsriskanter das Verhalten der Betroffenen sei: „Die Lebensweise ist weniger gesundheitsfördernd, Anweisungen der Ärzte werden nicht verstanden und nicht befolgt, Vorsorgeuntersuchungen werden weniger in Anspruch genommen“ (Rath, 2010, 90).

Ein Parameter, der ebenfalls den Alltag für jene Menschen in der Gesellschaft erschwert, die die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens nicht beherrschen,

ist die Tatsache, dass sie häufig abhängig von anderen Menschen werden. So hält Egloff fest, „Mit dem Delegieren schriftsprachlicher Anforderungen stellt sich unweigerlich ein Abhängigkeitsverhältnis ein, ob der Delegierte nun eingeweiht ist oder nicht. Für die Betroffenen bedeutet dies, daß sie ständig auf die Hilfsbereitschaft ihrer Mitmenschen angewiesen sind, eine große Belastung, selbst wenn die delegierten Personen bereitwillig ihre Hilfe anbieten“ (Egloff, 1997, 161). Darüber hinaus meint Egloff, dass die Betroffenen immer damit rechnen müssten, dass die um Hilfe gebetenen mit Unverständnis oder Ablehnung reagieren könnten. Bei Vertrauenspersonen wie Kindern und Ehepartnern könne sich diese Abhängigkeit oft als Überlegenheit des der Schriftsprache kundigen Partners/Kindes manifestieren, wodurch bei den Betroffenen Minderwertigkeitskomplexe (vgl. dazu auch Abschnitt 2.4.5) entstehen könnten (vgl. Egloff, 1997, 161). Da funktionale Analphabeten dieses ständige Angewiesen-Sein auf die Hilfe anderer als sehr belastend empfinden, sei der Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit daher sehr groß (vgl. Egloff, 1997, 161; vgl. dazu auch noch Abschnitt 3.3.2 Motive und Ziele der Kursteilnehmer).

Dass dieses im Alltag nicht alleine bzw. nur sehr schwer Zurechtkommen Ängste bei den Betroffenen erzeugt, verwundert nicht. Die Betroffenen haben Angst davor, entdeckt zu werden (vgl. Egloff, 1997, 158) oder aber auch ihren Arbeitsplatz zu verlieren, sollte publik werden, dass sie funktionale Analphabeten sind bzw. sie den Anforderungen am Arbeitsplatz einfach aufgrund ihrer Lese- und Rechtschreibschwäche nicht mehr gerecht werden (vgl. Thielen, 2011, 253). Auch haben die Betroffenen oft Angst vor unvorhergesehenen Änderungen im Lebensalltag, die ihre Sorgfältig aufgebauten Strategien (vgl. dazu auch noch Abschnitt 2.5) zusammenbrechen lassen. „Ein solcher Einschnitt kann beispielsweise der Tod derjenigen Person sein, die bisher alle schriftsprachlichen Angelegenheiten geregelt hat“ (Egloff, 1997, 167). Auch können sich die Menschen ohne ausreichende Basisbildung kaum vorstellen, dass auch andere von diesem Problem betroffen sein könnten. „Weder können sie glauben, daß auch andere dieses Problem haben, noch daß sie irgendwo auf Verständnis und Hilfe treffen“ (Egloff, 1997, 165). Aus diesem

Grund haben sie auch häufig Angst davor, sich in einem Grundalphabetisierungskurs anzumelden.

Zu einem Spießrutenlauf werden für Betroffene auch häufig Behördengänge (siehe dazu weiter oben die angegebenen Zahlen im Zuge der Verbleibsstudie). Die Behörde, so Egloff, sei für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwächen oft „Inbegriff von Formularen, Anträgen und unfreundlichen Sachbearbeitern“ und würde Betroffene regelrecht in Panik versetzen (Egloff, 1997, 159). Häufig müssten sie auch mit demütigen Bemerkungen rechnen, wenn ihre Probleme offenkundig würden (vgl. Egloff, 1997, 159).

Fellmer, ein Beitragender in Bothe (Hrsg, 2009) und selbst ein ehemaliger funktionaler Analphabet, der inzwischen zumindest so weit alphabetisiert ist, dass er ein Kinderbuch veröffentlicht hat und sich in seiner Orthografie relativ sicher ist, schildert in seinem Beitrag *Angst!!! Wie lange noch?* die Symptome, die Personen mit mangelnder Basisbildung angeben, sobald sie in eine Situation geraten, in der sie schreiben oder lesen müssen: „[...] schweißnasse Hände, zitternde Hände (so stark, dass man keinen Buchstaben mehr lesen kann), Zittern am ganzen Körper, Sprachlosigkeit (keine Stimme mehr), keine Lesekompetenz mehr (man sieht auf einen Text, ist aber nicht mehr in der Lage, ihn zu erfassen, auch wenn man normalerweise schon die Fähigkeit besitzt), keine Schreibkompetenz mehr (man kann die einfachsten Wörter nicht mehr richtig schreiben und macht lauter Rechtschreibfehler)“ (Fellmer, 2009, 111). Dass aufgrund all dieser Tatsachen der Selbstwert der Betroffenen stark in Mitleidenschaft gezogen ist (vgl. dazu Abschnitt 2.4.5.3) und die Betroffenen eine Reihe von Strategien entwickeln, um nicht entdeckt zu werden (vgl. dazu Abschnitt 2.5) verwundert nicht.

Doch nicht nur die normale Alltagsbewältigung ist für funktionale Analphabeten problematisch, auch das Wahrnehmen von demokratischen bzw. politischen Rechten ist durch die Lesen- und Schreibunkundigkeit stark eingeschränkt. Dieser Tatsache widmet sich der nachfolgende Abschnitt.

2.4.3 Eingeschränktes Wahrnehmen von Rechten und politischer Teilhabe

Zunächst erscheint die Begründung dafür, dass funktionale Analphabeten nicht in der Lage sind, ihre demokratischen Rechte in ausreichendem Maße wahrzunehmen, nicht ganz offensichtlich. Bedenkt man jedoch, dass das Konzept unserer freiheitlichen Demokratie auf der Idee der Selbstbestimmung und der freien Meinungsbildung beruht, wird dies schon etwas klarer. Freie Meinungsbildung setzt voraus, dass das Individuum fähig ist, seinen Informationsbedarf zu erkennen, sich in Folge die nötigen Informationen beschafft, diese einer kritischen Bewertung unterzieht und schlussendlich nutzbringend verwendet. „Nur dann wird es ihnen möglich sein, konstruktiv an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzuhaben und diese mitzugestalten“ (Pahl, 2001, 13). Allerdings, so Lübke, gebe es zu viele Menschen, die wegen ihrer fehlenden Lese- und Rechtschreibkompetenzen von ihren Rechten als Bürger kaum gebrauch machen können (vgl. Lübke, 2009, 16). Demokratie basiere aber auf „mündige[n], aufgeklärte[n], informierte[n] Bürger[n]“. Demokratie braucht Menschen, die Entscheidungen nach eigenem Gewissen treffen können. Das setzt aber auch voraus, dass die Menschen die Fähigkeiten besitzen, Informationen aufzunehmen und diese zu bewerten. Diese informatorische Selbstbestimmung und Kompetenz ist in Gefahr, wenn immer mehr Menschen Texte nicht mehr lesen und erfassen können“ (Wacker, 2001, 140). Laut einer Information in dem Werk *Zwischenbilanz*¹¹ – *die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis* sind 46,8% der Personen, deren Lesekompetenz das Niveau 1 (von insgesamt 5 Lesekompetenzniveaus) nicht übersteigt, in keiner politischen Organisation, in keinem Verein, keiner religiösen Gruppe oder auch nicht im Bereich der freiwilligen Arbeit aktiv. D. h. das Menschenrecht, das eigentlich den ungehinderten Zugang zu Informationen aus allgemeinen Quellen sichern sollte, so wie das Petitionsrecht oder aber

¹¹ Die Angaben beziehen sich auf Quellen der *Steirischen Volkswirtschaftliche Gesellschaft*, der *Zeitschrift für internationale Politik*, dem *Bundesamt für Statistik in der Schweiz* und der *Statistik Austria*. Welche dieser vier Quellen die besagte Information entnommen ist, geht aus dem Quellenverweis der *Zwischenbilanz* nicht hervor, auf besagter Seite sind mehrere Informationen zum Thema „Bildung in Zahlen“ angegeben (vgl. *Zwischenbilanz*, 2010, 47).

auch das Wahlrecht werden „für Menschen ohne zureichende Grundbildung im Lesen und Schreiben [zur] Farce“ (Stange, 2001, 185).

2.4.4 Berufliche Folgen

Eine ausreichende Basisbildung, so Wimmer und Wretschitsch (2010, 113) sei eine Voraussetzung zur Erhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit. Dies trifft einmal mehr auf die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts zu, da die Anforderungen im Job immer höher werden. Berndl hält in diesem Zusammenhang fest, dass Menschen, die vor Beginn ihrer Berufstätigkeit vor 20 oder 30 Jahren noch über ausreichende Grundfähigkeiten verfügt hätten, den in der Zwischenzeit gestiegenen Anforderungen am Arbeitsmarkt teilweise nicht mehr gerecht werden könnten (vgl. Berndl, 2010, 181). Von diesem Trend sind v. a. funktionale Analphabeten betroffen, denn Nischenjobs, in denen schriftsprachliche Fähigkeiten nicht erforderlich sind, sind vom Arbeitsmarkt heute nahezu verschwunden (vgl. Kleint, 2009, 112). Darüber hinaus lässt auch das Überangebot an Arbeitskräften die Nischen schwinden, die früher von funktionalen Analphabeten besetzt werden konnten (vgl. Tölle, 2010, 195; Bock, 2001, 176; Ribolits, 2006, 26). Da auch gleichzeitig die Zahl gut qualifizierter Arbeitsplatzbewerber steige, würde die Gruppe der funktionalen Analphabeten „zu einer Hauptverlierergruppe im Verdrängungswettkampf werden“ (Ribolits, 2006, 26).

Funktionale Analphabeten sind daher häufig von Arbeitslosigkeit bedroht bzw. arbeitslos (vgl. dazu weiter unten in diesem Abschnitt) oder aber müssen Jobs im untersten Qualifikationssegment des Arbeitsmarktes annehmen. Dabei handelt es sich überwiegend um unsichere (da befristete), wenig attraktive, häufig schlecht bezahlte und meist körperlich anstrengende Tätigkeiten – und nicht selten so genannte 1-Euro-Jobs¹². Derartige Beschäftigungsverhältnisse sind häufig, wie soeben erwähnt, diskontinuierlich und prekär. Es handelt sich meist um Teilzeitarbeit, befristete Beschäftigungen oder Leiharbeit (vgl. Schroeder, 2011, 159). Somit ist für funktionale Analphabeten in der Regel

¹² Derartige Arbeitsverhältnisse werden oft unter Minijobs, Midijobs oder 1-Euro-Jobs subsummiert (vgl. Schmidt-Lauff/Popp/Sanders, 2011, 72; Thielen, 2011, 57).

keine freie Berufswahl möglich (vgl. Egloff, 1997, 145). Welche Ausmaße diese Tatsache in Österreich bereits genommen hat, zeigt die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Claudia Schmied, in ihrem Vorwort zur *Zwischenbilanz* auf, in dem sie angibt, dass laut Statistik Austria 50.000 Personen die grundlegendsten Qualifikationen zur Berufsausübung fehlen bzw. diese über keinen Schulabschluss verfügen (vgl. Schmied, 2010, 9).

Viele funktionale Analphabeten sind darüber hinaus in erhöhtem Ausmaß von Arbeitslosigkeit bedroht (vgl. Berndl, 2010, 181; Stoppacher et al., 2009, 24; Binder/Schroeder/Thielen, 2011, 10). Laut Till-Tentschert (2007 – angeführt in Biffl, 2010, 61) sind Personen mit geringer Basisbildung zum einem stark armutsgefährdet, zum anderen weisen sie überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquoten auf. Umgekehrt verringern höhere Abschlüsse die Gefahr der Arbeitslosigkeit und erlauben einen höheren Lebensstandard (vgl. Lenz, 2010, 57).

Auch Jugendliche, die eine Lehrstelle suchen und nicht über ausreichende Basisbildungskompetenzen verfügen, haben kaum Chancen auf einen Lehrplatz (vgl. Stoppacher, 2010b, 79). Was bei funktionalen Analphabeten erschwerend hinzukommt, ist die Tatsache, dass die Lehrstellensuche häufig verzögert und hinausgeschoben wird, da die mangelnden Basiskompetenzen oft in einem schwachen Selbstwertgefühl resultieren. Je weiter die Lehrstellensuche aber hinausgezögert wird, umso geringer sind die Chancen, einen Lehrplatz zu bekommen (vgl. Höllbacher/Härtel, 2010, 103). So wird der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zur nahezu unüberwindlichen Hürde (vgl. Rath, 2010, 10) - ein Schicksal, das in Österreich rund 20% ereilt (vgl. Höllbacher/Fülle/Härtel, 2009, angeführt in: Holzer 2010, 88).

Darüber hinaus ist auch noch die Tatsache zu erwähnen, dass funktionale Analphabeten häufig Angst vor Beförderungen haben. So werden Angebote zum beruflichen Aufstieg häufig aus Angst ausgeschlagen, im neuen Aufgabengebiet mit Schriftsprache konfrontiert zu werden und damit als funktionaler Analphabet enttarnt zu werden (vgl. Egloff, 1997, 168).

Ebenso wie Menschen mit mangelnder Basisbildung in ihrer „beruflichen Karriere“ kaum einen Aufstieg erleben, nehmen sie nur selten an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Dabei sei die Vorstellung, dass man ausgelernt hat, „für alle Menschen und Berufsgruppen radikal obsolet geworden“ (Schneider/Gintzel/Wagner, 2008, 19). Schnell, so Ribolits, würde man den Konkurrenzkampf, der häufig „im Vorzimmer des Arbeitsmarktes“ ausgetragen werde, verlieren, wenn man nicht bereit sei, „seine Qualifikation mit Hilfe von lebenslangem Lernen permanent einem Update zuzuführen und sich solcherart stets employabel zu halten“ (Ribolits, 2006, 27).

Dass gerade Angehörige der untersten Bildungsschicht kaum an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, zeigt sich in der Literatur mehrfach. So berichtet Hof (2009, 88) davon, dass sich bei der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten häufig beträchtliche soziale Unterschiede zeigen würden, besonders Personen mit niedriger schulischer und beruflicher Qualifikation seien unterrepräsentiert (vgl. Hof, 2009, 88). Auch Stoppacher weist darauf hin, dass vorwiegend Pflichtschulabgängerinnen bei formalen oder informellen Weiterbildungsaktivitäten unterrepräsentiert seien. Sie hätten die Schule nur „mit Ach und Krach“ beendet und würden Lernen mit negativen Erlebnissen, Überforderungen oder Misserfolgen verbinden (vgl. Stoppacher, 2010b, 77).

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass Menschen mit mangelnder Basisbildung auf dem Arbeitsmarkt in jeder Hinsicht benachteiligt sind. Dass die bisher geschilderten Einschränkungen auch soziale Folgen haben, liegt auf der Hand. Dieser Tatsache ist der nachfolgende Abschnitt gewidmet.

2.4.5 Soziale Folgen

Zunächst ist hier das Problem der Stigmatisierung zu erwähnen. Personen, die gegen gesellschaftlich anerkannte Normen verstoßen, so z. B. gegen die Vorstellung, dass der Schriftspracherwerb im Erwachsenenalter abgeschlossen sein muss, werden von einer „ganz gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert“ (Goffman, 1975, 11). So

werden die Betroffenen als zugehörig zu einer bestimmten Gruppierung gekennzeichnet und im Wesentlichen über ihre Defizite definiert: „Die spezielle Situation des Stigmatisierten ist die, daß die Gesellschaft ihm sagt, er sei ein Mitglied einer weiteren Gruppe, was bedeutet, er sei ein normales menschliches Wesen, daß er aber auch in einem gewissen Grad ‚anders‘ sei und daß es töricht wäre, diese Differenz zu leugnen“ (Thielen, 2001, 272). Menschen mit eingeschränkten Lese- und Rechtschreibkenntnissen wird so häufig die Fähigkeit zur sozialen Teilnahme an einer Gesellschaft, die schriftdominiert ist, abgesprochen (vgl. Thielen, 2010, 273). Denn Menschen mit zu geringer Basisbildung werden auch zu schnell und zu leichtfertig „auf ihren vermeintlichen Makel reduziert und als Personen in einem prekären Erwachsenenstatus wahrgenommen“ (Egloff, 2007, 71).

Dass die bisher angeführten Einschränkungen und die Stigmatisierungstendenzen häufig zum Rückzug der Betroffenen und damit zur sozialen Exklusion führen, verwundert nicht (vgl. Rosenblatt, 2010, 96; Kleint, 2009, 27f). Aus diesem Grund verfügen die Betroffenen auch oft über einen überaus niedrigen Selbstwert bzw. haben ein negatives Selbstbild von sich (vgl. Stoppacher, 2010a, 21; Egloff, 1997, 118; Nuissl, 1999, 559), wobei dieses negative Selbstbild meistens seinen Ursprung schon in der Kindheit (Elternhaus oder Schule) hat (vgl. Egloff, 1997, 121).

Dass Menschen mit den im vorliegenden Abschnitt beschriebenen Defiziten daher versuchen, diese weitestgehend zu verbergen bzw. zu kompensieren, verwundert nicht. Der nachfolgende Abschnitt widmet sich daher diesen Strategien bzw. Kompensationsmechanismen.

2.5 Bewältigungsstrategien funktionaler Analphabeten

Damit ein annähernd erfolgreiches und zufriedenes Leben geführt werden kann, müssen Betroffene meist ein „großes Repertoire an Ideen entwickeln [...], um den Alltag mit diesem Defizit zu meistern“ (Egloff, 1997, 155). Dabei entwickeln viele Betroffene „[i]n dem Bestreben, ihren Analphabetismus nicht bekannt

werden zu lassen, [...] einen beträchtlichen Erfindungsreichtum [...]“ (Namgalies/Heling/ Schwänke, 1990, 6f).

Eine der häufigsten von Betroffenen angewandten Strategien ist die der Vermeidung von Schreibsituationen (vgl. Egloff, 1997, 156), obwohl genaugenommen Situationen, in denen Lese- und Schreibkompetenzen verlangt werden, kaum zu vermeiden sind. Zu den häufigsten Ausreden zählen die vergessene Brille, der verstauchte Arm oder der Zeitmangel mit der Bitte, das Formular/Schriftstück nach Hause nehmen zu können und zu Hause ausfüllen/lesen zu können (vgl. Egloff, 1997, 160). D. h. viele Analphabeten versuchen ihre Schreib- und Leseproblematik zu verstecken und leben so in ständiger Angst vor Entdeckung (vgl. Egloff, 1997, 147). In diesem Zusammenhang weist Kleint darauf hin, dass Menschen mit literalen Schwächen diese nicht nur vor anderen, sogar häufig vor sich selbst verbergen (vgl. Kleint, 2009, 51).

Und selbst viele jener funktionalen Analphabeten, die sich entschieden haben, einen Kurs zu besuchen, halten diesen Kursbesuch in ihrem sozialen Umfeld geheim (vgl. Oswald/Müller, 1982, 67). Auch Egloff berichtet davon, dass es ein Teil der Kursteilnehmer bevorzugt, sich in Bezug auf den Kurs gegenüber Arbeitgeber oder Freunden und Bekannten bedeckt zu halten. Erst im Laufe der Zeit würden sich manche dafür entscheiden, sich gegenüber, allerdings nur ausgewählten Personen „zu outen“ (vgl. Egloff, 2011, 168). In berufsspezifischer Hinsicht ist, wie Abschnitt 2.4.4 bereits gezeigt hat, festzuhalten, dass es in niedrig qualifizierten Beschäftigungsverhältnissen leichter ist, diese Mängel zu verstecken bzw. geheim zu halten (vgl. Schmidt-Lauff/Popp/Sanders, 2011, 71f).

Neben Vermeidungsverhalten, Ausreden und dem Versuch, die Schwächen verborgen zu halten, entwickelt ein Teil der Betroffenen auch verschiedene Kompetenzen bzw. Kompensationstechniken, um die Schwächen auszugleichen (vgl. Kleint, 2009, 46). So orientieren sie sich z. B. an bestimmten Symbolen oder entwickeln eigene Codes, deren Bedeutungen nur ihnen bekannt sind. Eine weitere Strategie ist eine erhöhte Merkfähigkeit (vgl.

Egloff, 1997, 62). So lernen funktionalen Analphabeten oft Gehörtes auswendig, um im Leben zurechtzukommen (vgl. Puschel, 2006, 40). Im Konkreten berichtet Puschel - Teilnehmerin an der in *Alphabetisierung im Brennpunkt – Synergien und Entwicklung durch Vernetzung* abgedruckten Podiumsdiskussion (2006 S. 39-45) über einen funktionalen Analphabeten, den sie kennengelernt hat und der jahrelang seine Lese- und Rechtschreibschwächen verborgen hielt. Da die Geschichte dieses Mannes, die Puschel erzählt, stellvertretend für viele Schicksale ist, sei diese hier wörtlich angeführt: „Er hat auswendig gelernt, er hat getrickst, er hat sein ganzes Leben nur tricksen müssen und sich die unglaublichsten Dinge ausdenken müssen, auswendig lernen müssen, hat Nächte nicht geschlafen, um am nächsten Tag einen Auftrag zu bewältigen – er konnte nicht lesen, wo er hinfahren musste. Er meinte: ‚Wenn ich all diese Energie, die ich da hinein stecken musste, um meinen Analphabetismus zu verbergen, für etwas anderes (zum Beispiel für den Aufbau einer Firma) verwendet hätte, hätte es viel mehr gebracht.‘ Dieser Mann hat sich dann mit Ende dreißig getraut, heimlich auf die VHS zu gehen. Nicht einmal seine Frau wusste von seinem Analphabetismus. Und er war dann so glücklich mit seinen Fähigkeiten (das Wort ‚Freude‘ und ‚Stolz‘ ist heute auch schon gefallen), dass er bereit war, damit ins Fernsehen zu gehen, anonym – wir haben ihn von hinten gefilmt. Ein Mann, der nicht einmal seiner Frau das gestehen konnte! Er war so froh, dass er das getan hat und wollte mit diesem Fernsehauftritt andere motivieren es auch zu tun“ (Puschel, 2006, 40).

Wie die Ausführungen in Abschnitt 3.3.2 bzw. die Auswertung der erhobenen Daten in Abschnitt 4.2 noch zeigen werden, zählt das Bedürfnis, mit dem jahrelangen Versteckspiel endlich aufhören zu wollen bzw. eben in Beruf und Alltag besser zurechtzukommen zu wollen, zu den häufigsten Motiven für einen Kursbesuch.

3 Die VHS als Basisbildungsanbieter

Zunächst wird im vorliegenden Kapitel im ersten Abschnitt die VHS in Österreich als Bildungseinrichtung mit Tradition vorgestellt. Danach wird ein Überblick darüber gegeben, wie viele funktionale Analphabeten sowohl in Deutschland als auch in Österreich einen Basisbildungskurs an einer VHS besuchen bzw. besucht haben. Anschließend erfolgt eine Zielgruppenanalyse, um einen Einblick in die demographischen Daten der Kursbesucher, deren Motive und Ziele im Hinblick auf einen Alphabetisierungskurs, aber auch über die sozialen Aspekte, die Kursbesucher zur Teilnahme zu einem derartigen Kurs motivieren, zu geben. Schließlich werden auch kursspezifische Aspekte dargelegt (Erreichbarkeit des Zielpublikums, Angebotsstruktur der Kurse, Qualitätssicherung und Auswirkungen des Kursbesuches auf das Leben der Teilnehmer).

3.1 Die VHS – Kurzgeschichte einer Einrichtung der Erwachsenenbildung

Bereits um 1900 gab es in Wien drei Volkshochschulen: der Wiener Volksbildungsverein, die Wiener Urania und das Wiener Volksheim. Seither hat die Volkshochschule in Österreich eine erstaunlich expansive Entwicklung durchlaufen. Ende der 1940er Jahre gab es in etwa zwei Dutzend Volkshochschulen in Österreich, wobei noch nicht alle Bundesländer über eine derartige Einrichtung verfügten. In den folgenden 40 Jahren wurde eine Vielzahl von Volkshochschulen gegründet. Im Jahr 1985 führte der Verband Österreichischer Volkshochschulen dann zum ersten Mal eine Strukturanalyse (vgl. dazu Abschnitt 3.3.2) durch, in der bereits 259 VHSen unterschiedlicher Größe gezählt wurden. Auch heute noch, 27 Jahre später, kommt den Volkshochschulen in der Erwachsenenbildung eine herausragende Rolle zu (vgl. Prammer, Nationalratspräsidentin, Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Vorwort in Löderer, 2010, 5f).

3.2 Die Volkshochschule(n) in Zahlen

3.2.1 Deutschland

Wie aus der Literatur hervorgeht, handelt es sich bei der VHS in Deutschland um den Hauptanbieter von Alphabetisierungskursen. Im Jahr 2008 boten die Volkshochschulen 87% der Alphabetisierungskurse in Deutschland an (vgl. Karg/Viol/Willige, 2010, 29). Ähnliche Zahlen geben Abraham und Linde bzw. Korfkamp, die festhalten, dass Hauptanbieter aller Grundbildungskurse in Deutschland mit 80-90% die Volkshochschulen seien (vgl. Abraham/Linde, 2010, 893; Korfkamp, 2008, 79f). In konkreten Teilnehmerzahlen bedeutet dies, dass die Größenordnung der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen in VHSen in Deutschland bei 11.000 bis 12.000 Personen pro Jahr liegt (vgl. Rosenblatt, 2011, 89f). Für das Jahr 2000 geben Reichert/Huntemann 30.000 Erwachsene in Alphabetisierungskursen an den VHSen an (vgl. Reichert/Huntemann, 2008, angeführt in: Helten/Klose 2008, 213). Im Vergleich zur vermuteten Größenordnung der gesamten funktionalen Analphabeten in Deutschland ist dies jedoch ein verschwindend geringer Prozentsatz. Selbst wenn man die Schätzung von vier Millionen (statt der von der LEO-Studie kolportierten 7,5 Millionen) als Grundlage heranzieht, handelt es sich bei den 30.000 für das Jahr 2007 laut Volkshochschulstatistik angegebenen Erwachsenen um einen Prozentsatz von 0,75%. Auch Wagner führt an, dass statistisch nachweisbar weit weniger als 1% der funktionalen Analphabeten in Deutschland einen Alphabetisierungskurs in einer VHS absolviert habe (vgl. Wagner, 2011, 20). Wie sich dieses Verhältnis in Österreich darstellt, ist Thema des nachfolgenden Abschnittes.

3.2.2 Österreich

Die nachfolgenden Daten sind vorwiegend/zur Gänze der Strukturanalyse 2010 (*Die österreichischen Volkshochschulen – Strukturanalyse 2010*) (Löderer, 2010) entnommen. Bei der Strukturanalyse handelt es sich um die Erhebung einer Reihe von Kennzahlen, die die Entwicklung der Volkshochschulen seit

1985 darstellt. Damals hat der Verband Österreichischer Volkshochschulen zum ersten Mal eine Strukturanalyse durchgeführt. Die Angaben für die Strukturanalyse stammen aus den Volkshochschul-Landesverbänden. Der aktuelle Analysezeitraum liegt zwischen 2005 und 2010. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Zahl der Volkshochschulen aufgeteilt nach Bundesländern zwischen 1985 und 2010.

Bundesland	2010	2005	2000	1995	1990	1985
Burgenland	17 (2)	19 (2)	19	17 (1)	17	17
Kärnten	33 (3)	31	45 (8)	42 (4)	38 (3)	39
Niederösterreich	75 (2)	73 (1)	69(1)	68 (1)	65 (2)	66
Oberösterreich	20	20	21 (1)	24(2)	27	26
Salzburg	62 (10)	62(4)	61(1)	59(1)	56	51(1)
Steiermark	16	17	21	20(1)	14	13
Tirol	26	27(1)	33(1)	34	31	30
Vorarlberg	5	5	6	6	3	2
Wien	16	18	18	16	16	15
Gesamt	270(17)	272(8)	293(12)	286(10)	267(5)	259(1)

()=stillgelegt

Tabelle 1: Zahl der Volkshochschulen/Regionalstellen 1985-2010 (Quelle: Löderer 2010, 10)

Wie der Überblick zeigt, gibt es mit Stand 1. Jänner 2010 in Österreich 270 Volkshochschulen. Seit 1985 hat sich, wie ebenfalls aus der Tabelle hervorgeht, die Zahl der Volkshochschulen nur minimal verändert. 1985 betrug sie 259, stieg dann kontinuierlich bis 2000 auf 293 an und sank dann aufgrund von strukturverändernden Maßnahmen in mehreren Bundesländern wieder auf 272 (Erhebungszeitraum 2000 bis 2005). Der zahlenmäßige Rückgang ist v. a. darauf zurückzuführen, dass kleinere Volkshochschulen stillgelegt wurden bzw. an größere angegliedert wurden. Auch die Regionalstellen erhalten zunehmend an Bedeutung. Darüber hinaus steigt auch die Anzahl der Volkshochschulen mit

Sonderfunktionen. So ist z. B. in Kärnten eine Volkshochschule entstanden, die das Grundbildungsangebot im gesamten Bundesland betreut und koordiniert (vgl. Löderer, 2010, 9).

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung ist noch festzuhalten, dass aus der Strukturanalyse hervorgeht, dass nach wie vor ein relativ geringer Prozentsatz der Mitarbeiter hauptberuflich an den VHSen beschäftigt ist. Die meisten betreiben ihre Funktion nebenberuflich oder ehrenamtlich. Dies zeigt sich bereits im Beschäftigungsverhältnis der Leitungspersonen. Im Jahr 2010 waren 26,5% der Leitungspersonen hauptberuflich beschäftigt, 40,7% nebenberuflich und 32,8% der Leitungspersonen waren ehrenamtlich beschäftigt. Dieser Prozentsatz hat sich jedoch über die Jahre zum Positiven verändert. 1985 lag der Prozentsatz der hauptberuflich beschäftigten Leitungspersonen noch bei nur 8,5%, 1990 betrug er 9,5%, 1995 11,2%, im Jahr 2000 dann schon 16,6% und 2005 bereits 24,3%. Dementsprechend kam es gleichzeitig zu einem Rückgang der nebenberuflich beschäftigten und ehrenamtlich tätigen Leitungspersonen, wobei gerade bei den ehrenamtlichen Tätigkeiten die größten Veränderungen stattfanden (1985 58,5% im Vergleich zu 32,8% im Jahr 2010) (vgl. Löderer, 2010, 18).

Zu den Teilnehmern an Grundalphabetisierungskursen liegen für Österreich kaum Zahlen vor.¹³ An der VHS Floridsdorf werden seit 1992 Basisbildungskurse angeboten mit einer derzeitigen Kurszahl von 17 Kursen und 140 Kursteilnehmern pro Jahr. Eisenstadt bietet seit 2001 Grundalphabetisierungskurse an. Jährlich werden in etwa 50 Teilnehmer in diesen Kursen betreut. Die VHS Salzburg bietet seit 2008 im Schnitt zwei Kurse mit jeweils 6 Teilnehmern pro Jahr. In Vorarlberg sind es immerhin 17 Kurse mit jährlich rund 150 Kursteilnehmern. Niederösterreich bietet seit 1995 Grundalphabetisierungskurse an. Im letzten Jahr waren es 13 Kurse pro Jahr mit 51 Teilnehmern. In Linz schließlich können funktionale Analphabeten seit 1995 Basisbildungskurse besuchen. Jährlich werden dort 21 Kurse mit 150 Teilnehmern abgehalten.

¹³ Sämtliche von den Verantwortlichen angegebenen Zahlen werden im Weiteren angegeben, zu den anderen VHSen in Österreich konnten keine Zahlen eruiert werden.

3.3 Zielgruppen

Zunächst ist festzuhalten, dass wenig Systematisches über die Literalität der Teilnehmer von Basisbildungskursen vor Kurseintritt bekannt ist (vgl. Grotlüschen, 2011, 21). Die Kursteilnehmer kommen mit den unterschiedlichsten „Ausgangskompetenzen, Lernzielen und Lernmotiven“ zu den Kursen (Stoppacher, 2010a, 20). Auch Egloff hält fest, dass bei funktionalen Analphabeten „hinsichtlich der Schriftsprachkompetenz [...] sehr große Unterschiede auftreten“ (Egloff, 1997, 114). Dies stellt für die Kursgestaltung eine relativ große Problematik dar. Spindler und Wittmann beschreiben diese wie folgt: „BasisbildungstrainerInnen wissen, dass die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Grundbildung mitbringen. Manche können gar nicht oder kaum lesen, andere lesen nicht sinnerfassend, manche können kaum oder gar nicht schreiben, andere haben nur große Unsicherheiten in der Rechtschreibung. Auch die Lerngeschwindigkeit ist äußerst unterschiedlich. Hinzu kommen noch alphabetisierte MigrantInnen, was die Inhomogenität der Gruppen noch verstärkt“ (Spindler/Wittmann, 2010, 175). Die folgenden Abschnitte sollen nun einen Überblick über die unterschiedlichen persönlichen Daten, Ziele, Motive und Erwartungen der Kursteilnehmer bieten. Welchen Einfluss die unterschiedlichen Kompetenzen haben, wird Gegenstand von Abschnitt 3.4 sein.

3.3.1 Demographische Daten

Ursprünglich war für die vorliegende Arbeit angestrebt worden, einen Überblick über die demographischen Daten von VHS-Kursteilnehmern in Gesamtösterreich zu geben (Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit etc.). Wie sich im Zuge der Recherche jedoch herausstellte, existieren weder im Internet publizierte noch in gebundener Form veröffentlichte Daten dazu. Auch konnten nur vereinzelte Volkshochschulen lediglich Auskunft über die Anzahl der von ihr angebotenen Alphabetisierungskurse pro Jahr und die Anzahl der daran Teilnehmenden geben (diese Daten wurden bereits in Abschnitt 3.2.2 dargestellt). In Ermangelung österreichischer Daten wurden daher zum einen Daten

herangezogen, die mittels 524 Interviews – durchgeführt im Zuge der Verbleibsstudie (2011) erhoben wurden. Zum anderen beziehen sich die nachfolgenden Abschnitte auf Ergebnisse einer Erhebung, die für Lese- und Schreibkurse der Hamburger Volkshochschule zwischen 2000 und 2007 an über 1000 Frauen und Männern durchgeführt wurde (im Folgenden als „Hamburger Studie“ bezeichnet). Aufgrund der bereits in Abschnitt 1.4 angesprochenen ähnlichen Gegebenheiten zwischen Deutschland und Österreich wird für den vorliegenden Abschnitt daher dieses Datenmaterial herangezogen und mit Datenmaterial aus anderen, ähnlichen Studien (ebenfalls alle in Deutschland durchgeführt) ergänzt.

Zum Alter der Teilnehmer von Alphabetisierungskursen hält Rosenblatt fest, dass das Durchschnittsalter der Teilnehmer in der Verbleibsstudie bei 43 Jahren lag, wobei der jüngste Teilnehmer 17 Jahre, der älteste 76 Jahre alt war. Einen Schwerpunkt bildete die Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen, ein zweiter Schwerpunkt fand sich in der Gruppe der 20-29-jährigen (vgl. Rosenblatt, 2011, 92). In der Hamburger Studie zeigte sich, dass der Altersschwerpunkt zwischen 20 und 39 Jahren lag (rund 60% der Befragten) (vgl. Thielen, 2011, 23).

Hinsichtlich des Alters der Kursteilnehmer ist schließlich festzuhalten, dass in Analysen auch historische Dimensionen mit einbezogen werden müssten. So können für funktionale Analphabeten, bei denen aufgrund der erschwerten Beschulung während und nach dem Zweiten Weltkrieg Lese- und Rechtschreibschwächen entstanden sind, weitere Entstehungsbedingungen als die in Abschnitt 2.3 beschriebenen zum Tragen kommen.

In Bezug auf das Geschlecht zeigt sich in der Literatur durchgehend ein leichter Männerüberhang bei den VHS-Teilnehmern an Grundalphabetisierungskursen. So berichtet Rosenblatt für die Verbleibsstudie von 56% Männern und 44% Frauen. Nahezu ident gestaltet zeigen sich die geschlechtsspezifischen Zahlen in der Hamburger Studie (56,1% Männer, 43,9% Frauen) (vgl. Thielen, 2011, 23).

Auch hinsichtlich des Bildungsgrades zeigt sich ein relativ einheitliches Bild. Fast drei Viertel der Kursteilnehmer in der Verbleibsstudie haben eine Sonder- bzw. Förderschule besucht, nur etwa 10% verfügen über einen Hauptschulabschluss (vgl. Rosenblatt, 2011, 93). Fast 53% der Kursteilnehmer in der Hamburger Studie verfügten über keinen Abschluss bzw. einen Förderschulabschluss, rund 35% konnten einen Hauptschulabschluss nachweisen (vgl. Thielen, 2011, 26). Ähnliche Zahlen zeigten die Ergebnisse der LuTA-Studie, die von Wagner und Eulenberger angeführt wird. In diesem E-Learning-Programm für Menschen mit funktionalem Analphabetismus verfügten 60% über keinen Schulabschluss (vgl. Wagner/Eulenberger, 2008, 37).

Auch die Angaben zur Berufsausbildung stellen sich relativ ernüchternd dar. Lediglich 15% der Kursteilnehmer der Verbleibsstudie verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Weitere 15% befanden sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. Rosenblatt, 2011, 94). Bei den Teilnehmern der Hamburger Studie verfügten immerhin knapp 28% über eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. Thielen, 2011, 30). Bezüglich der Erwerbstätigkeit kann festgehalten werden, dass nahezu jeder zweite Kursteilnehmer zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig war. Im Vergleich liegt der Beschäftigungsanteil der Bevölkerungsgruppe im unteren Bildungsbereich bei 63%. 44% der Teilnehmer der Verbleibsstudie waren arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig, 10% davon übten aber eine bezahlte Nebentätigkeit aus, 34% waren früher erwerbstätig. Nur 7% waren nie ins Erwerbsleben integriert (vgl. Rosenblatt, 2011, 94). In der Hamburger Studie waren knapp über 40% der Befragten arbeitslos, rund 40% gingen einer Arbeit im Angestelltenverhältnis nach. Die restlichen 20% verteilten sich auf Ausbildung, Umschulung, Schule, Familienarbeit, Maßnahmen und Sonstiges (vgl. Thielen, 2011, 31). In der Verbleibsstudie wurde auch die Art der Beschäftigung erhoben. Dabei zeigte sich, dass bei jenem Anteil, der einer Beschäftigung nachging, nur 19% eine abgeschlossene Berufsausbildung brauchten für diese Beschäftigung (vgl. Rosenblatt, 2011, 95).

3.3.2 Motive und Ziele der Kursteilnehmer

Die bisherigen Ausführungen haben möglicherweise den Eindruck erweckt, dass sämtliche Kursteilnehmer in Grundalphabetisierungskursen für Erwachsene einen derartigen Kurs freiwillig besuchen würden. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. Denn: „Die Thematik der unfreiwilligen Teilnahme ist in der Erwachsenenbildung kein unbekanntes Thema“ (Schmidt-Lauff/Popp/Sanders, 2011, 71). Zum einen können Alphabetisierungskurse durch das AMS gesetzte Maßnahmen darstellen, zum anderen können Personen aus dem Umfeld der Betroffenen sie zu einem Kursbesuch ermuntern oder sogar drängen. So hat jeder fünfte Teilnehmende in der Verbleibsstudie auf Veranlassung des Arbeitsamtes am Kurs teilgenommen, jeder achte auf Veranlassung des Arbeitgebers (in Summe rund 30% der Befragten). Die übrigen 70% haben den Kurs aus Eigeninitiative besucht, wobei teilweise auch Personen aus dem Umfeld einen Anstoß dazu gegeben haben (vgl. Rosenblatt, 2011, 92).

Auch Egloff berichtet in ihrer Erhebung davon, dass die Kursteilnehmer teilweise zur Teilnahme gedrängt worden sind. Die Autorin erstaunt dies v. a. vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme eines der Prinzipien der Erwachsenenbildung darstellt (vgl. Egloff, 1997, 165), noch dazu, wo eigeninitiatives Lernen als das erfolgversprechendste Lernen gilt, „da der/die Lernende selbst einen subjektiven Sinn im Lernen sieht und sich einen konkreten Nutzen von der Lernanstrengung erhofft (vgl. Bindl/Thielen, 2011, 125).

Ähnliche Unterschiede wie zwischen Fremd- und Eigeninitiative finden sich bei den Anlässen und Motiven zu einem Kursbesuch. In der Verbleibsstudie wurden mit 90% am häufigsten das Motiv genannt „mir selbst beweisen, dass ich das noch lernen kann“, 84% nannten den Grund „unabhängig sein oder unabhängiger werden“, 64% gaben an, nicht mehr die Angst haben zu wollen, entdeckt zu werden und 63% wollten Menschen kennenlernen, denen es genauso geht (vgl. Rosenblatt, 2011, 97). Für viele Teilnehmer von Alphabetisierungskursen bedeutet der Schritt zum Kurs einen Schritt aus einer benachteiligten Lebenssituation heraus, „die durch Angst vor Versagen und

Entdeckung gekennzeichnet ist. Die Kursteilnahme kommt einem Outing gleich und bietet dafür die vielleicht letzte Chance, endlich nachholen und aufholen zu können, was andere bereits in ihrer Schulzeit gelernt haben“ (Frieling/Rustemeyer, 2011, 237).

Bindl und Thielen, die sich in ihrer Analyse ebenfalls auf die Daten der Hamburger Studie stützen, fassen die Motive für den Kursbesuch in „Impulsgeber“-Kategorien zusammen. Aus der Stichprobe waren 20% vom Arbeitgeber motiviert, einen derartigen Kurs zu belegen. Bei 38% spielten biografische Übergänge eine Rolle, 30% waren durch die Lebenswelt bzw. den Alltag dazu motiviert, einen Grundalphabetisierungskurs zu besuchen, 12 % schließlich wurden vom Umfeld dazu angeregt (vgl. Bindl/Thielen, 2011, 113).

Egloff führt in ihrer Studie als Anlässe Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus, so wie z. B. den Tode derjenigen Person, die bisher schriftsprachliche Angelegenheiten geregelt hat bzw. Scheidungen an. Auch die Tatsache, dass eigene Kinder bald eingeschult würden und diesen dann keine Unterstützung geboten werden könnte, ist Motivation für Betroffene, einen Grundalphabetisierungskurs in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus wollen manche, so Egloff, auch ihren eigenen Kindern jenes Schicksal ersparen, das sie selbst erlebt haben. Auch wollen sie vor den eigenen Kindern später nicht bloßgestellt werden. Schließlich haben Befragte in der Studie von Egloff auch den Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit als Grund für das Besuchen eines Alphabetisierungskurses genannt (vgl. Egloff, 1997, 167ff).

Wie Egloff hält auch Berndt unter Bezugnahme auf Ehetreiber/Kapfer/Veigel (2006) fest, dass Teilnehmer, die sich in Übergängen in ihren Biografien befinden, eher bildungs- und lernwillig sind. Dazu würden der Wechsel des Wohnsitzes, eine berufliche Neuorientierung, der Schuleintritt, die Trennung von einem Partner, das Entwachsen der eigenen Kinder oder auch Migration zählen (vgl. Berndt, 2010, 38).

Ähnlich heterogen wie die Motive und Anlässe der Kursteilnehmer gestalten sich auch die Ziele. Im Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V. werden folgende von Kursteilnehmern häufig genannte Ziele angegeben:

- den Kindern in der Schule helfen zu wollen
- den Führerschein erwerben zu wollen
- mit Behörden umgehen zu können
- am Arbeitsplatz lesen, schreiben und rechnen zu können
- den Arbeitsplatz nicht zu verlieren
- einen Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz zu finden
- die Angst vor dem Schreiben überwinden zu wollen
- endlich Zeitungen und Bücher lesen zu können
- unabhängig von der Hilfe anderer zu sein
- sich nicht mehr vor anderen verstecken zu müssen
- den erworbenen, aber labile Lernstand durch Übung erhalten zu wollen“
(Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V.,
abgedruckt in Stark/Fitzner/Schubert (Hrsg.), 2001, 199).

Dennoch scheuen sich viele, den ersten Schritt in einen Grundalphabetisierungskurs zu machen, da sie Angst haben, im unmittelbaren Umfeld auf Unverständnis zu stoßen. Stoppacher berichtet von einem Hilfsarbeiter, der seiner Familie stolz davon berichtete, einen derartigen Kurs zu besuchen und über seine Lernfortschritte erzählte. Die Reaktion der Familie beschreibt der Hilfsarbeiter wie folgt: „Sie haben anfangs nur gelacht, was willst du denn, willst du Bürgermeister werden, wenn du fertig bist?“ (angeführt in Stoppacher, 2010a, 21). Es wundert daher nicht, dass Teilnehmer oft sehr lange überlegen, ob sie ein derartiges Kursangebot annehmen, weil es gilt hier hohe Hemmschwellen zu überwinden (vgl. Berndt, 2010, 38). Gerade aus diesen Gründen muss das Personal, das für die Beratung und Einschreibung bei Grundalphabetisierung an Volkshochschulen zuständig ist, im Hinblick auf derartige Situationen geschult sein (vgl. dazu v. a. Abschnitt 3.4.3).

3.3.3 Zu den sozialen Aspekten eines Kursbesuches

In seinem Beitrag *Ziele und Ansätze der Qualitätsentwicklung im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich* stellt Jörg Schlömerkemper die Frage „Hat Alphabetisierung neben der Qualifizierungsfunktion (auch) eine Sozialisierungsfunktion?“ (vgl. Schlömerkemper, 2001, 35). Die Antwort darauf ist „ja“, wie sich in der Literatur mehrfach zeigt. Egloff widmet sich der Frage, welche Bedeutung die soziale Komponente eines Grundalphabetisierungskurses im Leben von funktionalen Analphabeten einnimmt, ausführlich. Sie gibt an, dass es häufig zu einem intensiven sozialen Austausch sowohl zwischen Kursleiter und Teilnehmern als auch zwischen den Teilnehmern selbst kommt und dass dort auch relativ stabile Verbindungen weit über das Kursende hinaus entstehen (vgl. Egloff, 2011, 178). In diesem Zusammenhang gibt Egloff auch an, dass sich manche Kursteilnehmer ein Leben ohne Kurs, aber auch ohne Kursleiter, kaum vorstellen können (vgl. Egloff, 2011, 181). Auch Frieling und Rustemeyer halten fest, dass der Kurs für zahlreiche Teilnehmer das entscheidende Bindeglied zur Gesellschaft darstellt und dem Kurs insofern eine „enorme soziale Bedeutung“ zukommt (vgl. Frieling/Rustemeyer, 2011, 237). Inwieweit dieses Faktum auch von den Befragten in der empirischen Erhebung der vorliegenden Arbeit angegeben wird, wird sich in Kapitel 4 noch zeigen.

3.3.4 Dauer des Kursbesuches

Kurse zur Grundalphabetisierung Erwachsener haben meist keine vorgeschriebene Dauer, sondern werden von einem Großteil der Kursteilnehmer jahrelang besucht. In diesem Zusammenhang hält Egloff auch fest, dass Alphabetisierungskurse weniger „durchlaufen“ werden, vielmehr sei es so, dass Kursteilnehmer in den Kursen verharren. „So trafen wir auf Teilnehmer/innen, die bereits seit sehr vielen Jahren, teilweise Jahrzehnten, am Kurs teilnehmen. Für sie hat der Kurs weniger den Charakter eines ‚Lehrgangs‘, sondern erfüllt andere, lebensgeschichtlich bedeutsame Bedürfnisse“ (Egloff, 2011, 178). Der Kurs sei damit gewissermaßen zu einer biografischen Konstante geworden. Dass Grundalphabetisierungskurse somit auch soziale

Funktionen erfüllen (vgl. dazu Abschnitt 3.3.3), wird hiermit einmal mehr bestätigt.

Auch Hubertus hält fest, dass es „in der Alphabetisierung [...] keine festgelegte Kursdauer [gibt]“ (Hubertus, 2011, 156). So waren in der Erhebung der Verbleibsstudie aus der Grundgesamtheit von 524 Befragten nur etwa ein Viertel der Teilnehmer neue Teilnehmende (Kurse, die im Herbst 2009 begonnen hatten). Ungefähr die Hälfte besuchte zum damaligen Zeitpunkt den Kurs ein bis vier Jahre. Das letzte Viertel stellte so genannte Veteranen dar, d. h. Personen, die den Kurs bereits seit mehr als fünf Jahren besuchten. Darunter befanden sich immerhin 10%, die an dem Kurs sogar schon seit zehn Jahren und mehr teilnahmen (vgl. Rosenblatt, 2011, 91). Ein großer Anteil zeigte auch eine hohe Bindung an den Kurs. 74% gaben an, den Kurs sehr gern, 24% ihn gern zu besuchen, nur 2% besuchten den Kurs eher ungern bzw. sehr ungern (vgl. Rosenblatt, 2011, 97). Diese Aussagen sind v. a. vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Befragten den Kurs nicht immer aus Eigeninitiative besuchen, überraschend. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Kurse eine hohe Qualität aufweisen bzw. den Bedürfnissen der Teilnehmer in vielerlei Hinsicht entgegen kommen.

Welche Gegebenheiten Grundalphabetisierungskurse aufweisen müssen, um die eben genannten lebensgeschichtlichen bedeutsamen Bedürfnisse wie aber auch das Vermitteln von Kompetenzen in Bezug auf Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu erfüllen, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnittes.

3.4 Kursspezifische Aspekte

3.4.1 Erreichbarkeit

Im ersten Beitrag zur Verbleibsstudie führen Egloff und Grotlüschen an, dass es sich bei der Zielgruppe von Grundalphabetisierungskursen um Menschen handelt, die sich in einer schwierigen sozialen und persönlichen Lage befinden,

die darüber hinaus nicht zum klassischen Zielpublikum der Erwachsenenbildung zählen und „nur schwer auffindbar und ansprechbar“ sind (Egloff/Grotlüschen, 2011, 9).

Auch Helten und Klose sprechen diese Tatsache an und halten fest, dass Anbietern von Grundalphabetisierungskursen die Gewinnung von Teilnehmern „nicht immer optimal [gelingt]“ (Helten/Klose, 2009, 213). Die Autoren führen dies darauf zurück, dass von Volkshochschulen mittlerweile viele Alphabetisierungskurse angeboten werden, es allerdings nicht überall gelinge, „ein stabiles Lernangebot zu etablieren und Teilnehmerinnen und Teilnehmer längerfristig zu binden“ (Helten/Klose, 2009, 213). Dabei wäre es aufgrund der erschreckenden Zahlen nötig, die Zielgruppen zu erreichen. In diesem Zusammenhang weisen Helten und Klose darauf hin: „Alphabetisierungsarbeit ist mehr als die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten. Bevor Lese- und Schreibkompetenzen vermittelt werden können, müssen Lernende durch geeignete Kommunikationsmittel erreicht und zum Besuch eines Kurses motiviert werden. Dies ist nur über eine zielgruppengerechte Ansprache möglich, die lebensweltorientiert ist und sich an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Die Kommunikation mit der Zielgruppe darf nicht an der Tür zu beratenden Einrichtung aufhören. Sie muss nahtlos weitergehen, indem der Mensch mit seinen Bedürfnissen und Fragen und seiner Biographie angenommen wird und so die Motivation, die in der Werbung aufgegriffen wurde, in einer tatsächlichen Kursteilnahme mündet“ (Helten/Klose, 2009, 212). Wichtig sei, dass der Mehrwert für potenzielle Lernende ersichtlich sei und auch dementsprechend kommuniziert werde (vgl. Helten/Klose, 2009, 213). Als Mittel, die Betroffenen zu erreichen, nennen Helten und Klose Postkarten, Flyer, Webseiten, Medienbeileger, Unterlagen für Multiplikatoren und „Schlüsselpersonen“ (Helten/Klose, 2009, 216).

Dass hier noch ein großer Aufholbedarf besteht und noch weitere Möglichkeiten gefunden werden müssen, wird auch von Frieling und Rustemeyer beklagt, die festhalten, dass „gemessen an der geschätzten Zahl der Analphabet/inn/en in der Gesamtbevölkerung die VHS nur eine Minderheit erreichen [sic!]“ (Frieling/Rustemeyer, 2011, 238). Auch Wagner und Eulenberger sehen eine

der größten Herausforderungen im Zusammenhang mit Alphabetisierungskursen für Erwachsene in der Tatsache „ins Verborgene des Feldes einzudringen und eine genügend große Anzahl funktionaler Analphabeten überhaupt anzutreffen“ (Wagner/Eulenberger, 2008, 38).

Gründe für die offenbar unzulängliche Erreichbarkeit der Zielgruppen liegen aber nicht nur in den bisher genannten Aspekten begründet, sondern auch jene Betroffenen, die von Kursangeboten wüssten, nehmen diese oft aufgrund ausgeprägter Schamgefühle und einer Angst vor Entdeckung nicht wahr (vgl. Kleint, 2009, 45). Darüber hinaus spielen auch die Kosten eine gewisse Rolle. Nicht immer werden Grundalphabetisierungskurse in ausreichendem Maße öffentlich gefördert, sodass die Kursteilnehmer die Kosten teilweise oder zur Gänze selbst tragen müssen¹⁴ (vgl. Helten/Klose, 2009, 217f).

Schließlich sind auch räumliche Aspekte dafür ausschlaggebend, denn für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwächen ist es schwierig, weit entfernte Angebote zu erreichen (sie sind meist nicht mobil und verfügen auch nicht über die nötigen finanziellen Mittel, höhere Fahrtkosten auf sich zu nehmen) (vgl. Frieling/Rustemeyer, 2011, 238). Besonders problematisch stellt sich diese Situation im ländlichen Bereich dar, weil hier oft nur ein einziger Kurs im Angebot ist. Die Folge ist, dass die Lerngruppen durch hohe Heterogenität im Bezug auf ihre Einstiegsvoraussetzungen gekennzeichnet sind (vgl. Korfkamp, 2008, 82). Auch Berndl weist unter Bezugnahme auf Bauer et al. (2007) darauf hin, dass diese Problematik am Land besteht. Hier muss besonders darauf geachtet werden, dass der Kursort zum einem zentral, in einem großen Einzugsgebiet liegt und auch zum anderen mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar ist (vgl. Berndl, 2010, 182).

3.4.2 Grundalphabetisierungskursangebote

Um dafür zu sorgen, dass Lernangebote bei Grundalphabetisierungskursen dafür geeignet sind, Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwächen zu

¹⁴ In Österreich werden diese Kurse seit 2011 kostenlos an den VHSen angeboten die Kosten übernimmt zu 100% der Bund.

unterstützen, muss zunächst eine Zielgruppenanalyse vorgenommen werden (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen, 2011, 9). D.h. für eine adäquate Angebotsentwicklung „ist ein genaues Wissen über die Zielgruppen, ihre Lebenslagen und Bedürfnisse und vor allem ihre Wünsche und Hoffnungen, die dazu führen können, dass sie Basisbildungsprobleme nicht länger verstecken, sondern Angebote in Anspruch nehmen, notwendig“ (Stoppacher, 2010b, 74). Auch Hahn und Zarfl heben hervor, dass ein spezifisches Kennzeichen der Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen die Zielgruppenarbeit sei, „die die besondere Berücksichtigung des Lebenskontextes einschließt“ (Hahn/Zarfl, 2010, 168).

Ein Aspekt, der hier besonders zum Tragen kommt, ist jener des Feststellens der Kompetenz der jeweiligen Kursteilnehmer. Kursleiter, die in der Regel bereits vor Kursbeginn Gespräche mit den potenziellen Grundalphabetisierungskursteilnehmern führen, um deren Kompetenzen und Bedürfnisse zu erheben, sollten „in der Lage sein, zu diagnostizieren, auf welchem Stand jede/r einzelne Lerner/in ist, um so zu bestimmen was der/die Lerner/in als Nächstes lernen kann“ (Löffler, 2006, 152). Nach Grotlüschen müssen die Teilnehmer demnach dort abgeholt werden, wo sie derzeit stehen, was allerdings voraussetze, dass man wisse, wo sie stehen. Dies sei ein Kernmerkmal der Diagnose (vgl. Grotlüschen, 2011, 28). Kompetenzstufen, so wie sie in der Verbleibsstudie herangezogen werden, um den befragten Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, ihre Kenntnisse selbst einzuschätzen, können hier hilfreich sein. In der Verbleibsstudie reichten diese Stufen von 1 bis 4.

Kompetenzstufe	Lesen (Schreiben, soweit abweichender Text)
1	Gar nicht oder nur einzelne Buchstaben
2	Nur einzelne Worte, z. B. Namen oder Ortsschilder
3	Konnte kurze Texte lesen (schreiben), aber nur sehr langsam
4	Konnte gut lesen, nur nicht schreiben (Konnte schreiben, habe aber zu viele Fehler gemacht)

Tabelle 1: Selbsteinschätzung zur Lese- und Schreibkompetenz bei Kurseintritt (aus Rosenblatt, 2011, 92)

Auch an der Hamburger Volkshochschule (jene VHS, auf die im vorliegenden Kapitel schon mehrmals Bezug genommen wurde), wird von Kompetenzstufen ausgegangen:

Kursniveau	Ausgangslage
Stufe 1 Anfänger	Keine oder diffuse Vorkenntnisse im Lesen und Schreiben
Stufe 2 Fortgeschrittene Anfänger	Buchstaben- und Lautkenntnisse, Ansätze zu selbstständiger Lautsynthese
Stufe 3 Fortgeschrittene I	Beherrschung der Lesetechnik, lautgetreues Schreiben, selbstständiges Arbeiten mit dem Grundwortschatz
Stufe 4 Fortgeschrittene II	Lesen von Texten und Büchern; Schreiben von Texten unter Anwendung erster Rechtschreibmuster in unterschiedlichem Tempo
Stufe 5 Aufbaukurs	Sicheres Lesen, wenig Rechtschreibfehler, aber großes Unsicherheitsgefühl

Tabelle 2: Niveau- und Lernzielbeschreibung für Lese- und Schreibkurse der Hamburger VHS (aus Thielen, 2011, 27f)

Optimalerweise sollten auch Kursformen angeboten werden, in denen demographische Daten wie Alter und Geschlecht berücksichtigt werden. 20-Jährige mit Pensionisten gemeinsam zu unterrichten kann schon v. a. aufgrund der zu erwartenden unterschiedlichen Kursziele zum Problem werden. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang Zielgruppenprofile, die z. B. aufgrund folgender Fragen erhoben werden könnten:

- An welchen Orten hält sich die Zielgruppe auf und welche (Freizeit-)Interessen hat sie?
- Wie hoch ist das durchschnittliche Einkommen?
- Welche Medien werden genutzt?
- Welche Schriftsprachkompetenzen liegen vor?

- Wie sehen typische Bildungsbiographien aus?
- Was sind die Lernmotive? (vgl. Helten/Klose, 2009, 214).

Wesentlich ist allerdings, dass sich die Kursarbeit nicht auf das Erlernen von Lesen und Schreiben beschränken darf. Denn es müssen auch Lernblockaden abgebaut werden, die Angst vor dem Schreiben verringert werden und Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie die Kenntnisse im Alltag angewandt werden können (vgl. Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V., abgedruckt in Stark/Fitzner/Schubert (Hrsg.), 2001, 197). D. h. Basisbildungsangebote haben neben der Vermittlung von Grundkenntnissen vielfach auch die Funktion, Ängste und Unsicherheiten in der Verwendung von Schrift und Sprache zu verringern (vgl. Stoppacher, 2010a, 20f). Wichtig ist gerade in diesem Zusammenhang, dass frustrierenden Lernerfahrungen aus der Schule „nicht reinsziniert werden“ (Rath, 2010, 11).

Um potenzielle Kursteilnehmer jenen Kursen zuzuweisen, die für sie geeignet sind, ist es darüber hinaus notwendig, sie vor Kursbeginn eingehend zu beraten. So findet sich im Positionspapier des *Bundesverbandes Alphabetisierung e. V.* unter dem Punkt *Qualität von Programm, Angebot und Service* folgender Passus: „Beratung hat in der Alphabetisierung einen hohen Stellenwert. Vorbereitende Gespräche, Kurseinstiegsberatungen und lernbegleitende Beratungen erfordern Beratungskompetenz von den Beratenden und Unterrichtenden“ (Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V., abgedruckt in Stark/Fitzner/Schubert (Hrsg.), 2001, 196). Auch Helten und Klose halten fest, dass Beratung eine Nahtstelle für die gelingende Gewinnung von Kursteilnehmern darstellt, da es sich dabei um die verbindende Kommunikation zwischen Einrichtung und Kunden handelt. Die beste Öffentlichkeitsarbeit bzw. Werbung würde im Nichts verpuffen, wenn ein entsprechendes Beratungsangebot für potenzielle Kursteilnehmer fehlt. In derartigen Beratungsgesprächen fällt in der Regel die Entscheidung hinsichtlich einer Kursteilnahme. Kursinteressierte erfahren in diesen Gesprächen, wie sie als Person erfasst werden und mit ihrer gesamten Lebensgeschichte und Lernbiografie angenommen werden. „Die biografische Arbeit mit den Teilnehmenden und die Wertschätzung der Lebensgeschichte stellt

insbesondere in der Beratung von Betroffenen, egal in welchem Feld, einen Kernaspekt dar“ (Helten/Klose, 2009, 219). Umfassende und adäquate Beratungsleistungen werden damit zur Voraussetzung für einen nachhaltigen Lernprozess (vgl. Doberer-Bey, 2010, 121).

In organisatorischer Hinsicht ist festzuhalten, dass Grundbildungskurse mit dem Lebens- und Arbeitsalltag der Kursteilnehmer vereinbar sein müssen. Gerade jene Kursteilnehmer, die einer Erwerbsarbeit nachgehen, fragen vermehrt Kurse in den Abendstunden an (vgl. Thielen, 2011, 144). Für Teilnehmer, die Schichtdienst bzw. wechselnde Arbeitszeiten haben und nicht immer zu den gleichen Terminen in die Kurse kommen können, ist eine regelmäßige Kursteilnahme überaus schwierig. Am ehesten ist hier Einzelunterricht zielführend. Auch müssen die Kurse eine akzeptable räumliche Distanz zwischen Arbeitsstelle oder Wohnort einerseits und dem Kursort andererseits aufweisen (vgl. Thielen, 2011, 148). Darüber hinaus haben Kursteilnehmer oft unterschiedliche Vorstellungen über die Intensität des Kurses. Jene Kursbesucher, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen und ihre Lese- und Rechtschreibschwächen in kürzester Zeit aufholen möchten, wünschen sich mehr Stunden, teilweise sogar ein nahezu schulähnliches Setting, Kursteilnehmer, die einem Beruf nachgehen, bevorzugen in der Regel größere Abstände zwischen den Kurseinheiten (vgl. Thielen, 2011, 144). Dass all diese unterschiedlichen Vorstellungen und Ansprüche kaum vereinbar sind, liegt auf der Hand. Dennoch ist es wesentlich, dass die Kurse einen gewissen Qualitätsanspruch erfüllen. Dieser Thematik ist der nachfolgende Abschnitt gewidmet.

3.4.3 Qualitätssicherung

Dass Qualitätssicherung zu den wichtigsten Herausforderungen im Bereich von Grundalphabetisierungskursen zählt, wird in der Literatur mehrfach festgehalten (so z. B. Krug, 2001, 183; Schlömerkemper, 2001, 29; Schlögl, 2010, 66ff; Doberer-Bey, 2010, 121; Mayrhofer, 2010, 124ff). Gerade in Österreich ist Qualität in der Basisbildung allerdings relativ schwierig zu messen, da „unklar ist, wer Standards für Basisbildung in Österreich festlegt, und es deshalb für die

Bildungspraxis auch nicht möglich ist, Lernergebnisse zu formulieren, die vor dem Hintergrund dieser Standards interpretiert werden und einem künftigen Qualifikationsniveau in nationalen Qualifikationsrahmen zuordenbar sind“ (Schlögl, 2010, 68). Unabhängig von festgelegten Standards hält Doberer-Bey fest, dass sich qualifizierte Basisbildungsangebote dadurch auszeichnen würden, dass sie zum einen „die gesellschaftlichen Anforderungen und Bedingungen für partizipative Lebensformen berücksichtigen und andererseits die Zugangsbarrieren reduzieren, indem sie individuell maßgeschneidert sind und die Lernenden in Anknüpfung an ihre biografischen Voraussetzungen maximal fördern“ (Doberer-Bey, 2010, 120). Doberer-Bey hält in diesem Zusammenhang weiters fest, dass die zentralen Akteure hierbei die Kursleiter seien, wodurch sich hier besonders die Frage nach ihrem professionellen Profil stellen würde (vgl. Doberer-Bey, 2010, 120). Wünschenswert wären hier v. a. Studiengänge, die die Kursleiter für die Alphabetisierungsarbeit qualifizieren, so wie dies in Belgien oder in den Niederlanden bereits der Fall ist (vgl. Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V., abgedruckt in Stark/Fitzner/Schubert (Hrsg.), 2001, 197).

Insgesamt stellt sich, wie oben bereits kurz angesprochen, die Frage nach der Messbarkeit der Qualität von Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Da bei funktionellen Analphabeten der Lernprozess meist vor dem Hintergrund einer gescheiterten Lerngeschichte stattfindet, darf es, wie bereits hervorgehoben, nicht nur um das Erlernen der Schriftsprachlichkeit gehen. Eine qualitativ hochwertige Nachalphabetisierung muss Lernblockaden und Ängste vor dem Schreiben und Lesen abbauen und Techniken vermitteln, wie die noch begrenzten Kenntnisse im Alltag angewendet werden können. „Eine erfolgreiche Alphabetisierung wird in all diesen verschiedenen Bereichen Fortschritte aufweisen müssen; doch diese Fortschritte sind nicht leicht festzustellen, und der Erfolg des Lehrens und Lernens wird deshalb nur sehr vage bemessen zu sein“ (Hubertus, 2001, 155). Dieser Thematik ist der nachfolgende Abschnitt gewidmet.

3.4.4 Auswirkungen des Kursbesuches auf das Leben der Teilnehmer

Aussagen über den Erfolg von Alphabetisierungskursen sind meist relativ schwer zu treffen (vgl. Hubertus, 2001, 155). In der Regel, so Thielen, würden sich Kursteilnehmer mit dem Lernangebot zufrieden zeigen, wenn das Gelernte in den Alltag transferiert werden kann (vgl. Thielen, 2011, 133f). Dennoch ist die Beurteilung des Erfolges von Alphabetisierungskursen relativ schwierig, da es üblicherweise kein einheitliches, fest definiertes Ziel gibt (vgl. Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V., abgedruckt in Stark/Fitzner/Schubert (Hrsg.), 2001, 198). Folgende Auflistung zeigt, wie unterschiedlich die Teilnehmer Erfolg definieren:

- „dabei sein
- Freunde finden
- stärker werden
- nicht abhängig sein
- etwas schaffen
- Arbeit finden
- Eine eigene Wohnung haben
- Den Führerschein schaffen
- sich auf sich selbst verlassen
- selbstständig sein
- ehrlich sein
- frei sprechen
- gut arbeiten“ (Schlemmer/Steuten, 2009, 116).

Zum Messen von Erfolg können u.a. Lernstandsanalysen herangezogen werden (vgl. Positionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung e. V., abgedruckt in Stark/Fitzner/Schubert (Hrsg.), 2001, 197), sinnvoller erscheinen jedoch Selbsteinschätzungen von Kursteilnehmern, da Erfolg im Grunde genommen nur dann gegeben ist, wenn die Kursteilnehmer das Gefühl haben, das erreicht zu haben, was sie erwartet haben. In der Verbleibsstudie gaben 50% jener Teilnehmer, die den Kurs schon länger besuchen (d. h. ein Jahr und mehr) an, dass sie große Fortschritte im Schreiben gemacht hätten, 45% sahen kleine Fortschritte, 4% sahen keine Fortschritte (vgl. Rosenblatt, 2011, 97).

Darüber hinaus hält Reese, ebenfalls eine Mitarbeitende an der Verbleibsstudie fest, dass die Kursbesuche nach eigenen Aussagen der Lernenden häufig die positive Selbsteinschätzung und das Selbstbewusstsein steigern würden (vgl. Reese, 2011, 171).

Dass es auch Fälle gibt, die der eigenen Einschätzung nach keine nennenswerten Lernfortschritte im Lesen und Schreiben erreichen, führen Frieling und Rustemeyer (ebenfalls Teilnehmer an der Verbleibsstudie) an, dennoch verbleiben diese Teilnehmer oft über Jahre im Kurs (vgl. Frieling/Rustemeyer, 2011, 239). Kaum feststellbar bleibt auch der Nutzen, den ehemalige Kursteilnehmer aus dem Besuch eines Grundalphabetisierungskurses gezogen haben. Sie entziehen sich dem Forschungsfeld weitestgehend, da der Zugang zu ihnen v. a. auch im Sinn des Datenschutzes relativ schwierig ist. In der nachfolgenden empirischen Erhebung in Kapitel 4 werden daher, wie in nahezu allen anderen Studien auch, Kursteilnehmer befragt, die sich derzeit in einem Grundalphabetisierungskurs befinden.

4 Empirische Erhebung

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Erhebung auf Basis von insgesamt zehn Interviews (vier Experteninterviews und sechs Interviews mit Teilnehmern aus Alphabetisierungskursen). Die Ergebnisse sollen Hinweise darauf liefern, welchen Stellenwert funktionale Analphabeten der VHS zur Aneignung von Basisbildung im Umgang mit ihren fehlenden Kompetenzen beimessen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst beschrieben, wie konkret bei der Datenerhebung, der Datenmaterialaufbereitung und der Analyse bzw. Auswertung der Daten vorgegangen wurde.

4.1 Methodische Vorgehensweise

4.1.1 Erhebungsmethode

Die Daten für die vorliegende empirische Erhebung wurden mittels zehn problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985) erhoben. Ein Vorteil, den diese Erhebungsmethode bietet, ist nach Mayring (2000, 67ff) jener, dass die Interviewpartner dabei möglichst frei zu Wort kommen. Dennoch fokussiert das Interview auf eine bestimmte Problemstellung, auf die/der Interviewführende immer wieder zurückkommt. So ist während des Interviews immer eine gewisse Offenheit gegeben, wodurch die Befragten frei antworten können, ohne Antwortalternativen vorgegeben zu haben. Diese ermöglicht das Einbringen eigener Perspektiven, darüber hinaus können die Interviewpartner auch bestimmte Bedingungen für die Interviewsituation festlegen. Hinsichtlich der Experteninterviews ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass diese keine konkreten Bedingungen stellten (vgl. Mayring, 2002, 68). Bei den Interviews mit Kursteilnehmern waren es jedoch in vier Fällen die Kursleiter, die hier konkrete Wünsche äußerten. Bei zwei Interviews in der VHS Floridsdorf und den beiden Interviews in der VHS Eisenstadt bestanden die Kursleiter darauf, den Interviews beizuwohnen. Beide Kursleiter drückten zusätzlich den

Wunsch aus, dass die Interviews nicht während der Kurszeit geführt würden, da sonst den Befragten wertvolle Lernzeit entgehen würde. Auch darauf würde selbstverständlich Rücksicht genommen (zur konkreten Interviewsituation vgl. Abschnitt 4.1.3.1.3 und 4.1.3.2).

Dass es sich bei einer Erhebung mit zehn Interviewpartnern um kein repräsentatives Ergebnis handeln kann, liegt auf der Hand. Um jedoch einen Einblick in den biografischen Verlauf der Befragten, der in der Regel in engem Zusammenhang mit der Entscheidung für die Inanspruchnahme eines Basisbildungskurses steht, zu gewinnen und auch die Bedeutung eines VHS-Kurses für einzelne Betroffene nur im Zuge qualitativer Erhebungen ermittelt werden kann, fiel die Erhebungsmethode auf problemzentrierte Interviews. Im Zusammenhang mit der Repräsentativität hält auch Bilger, eine Mitarbeiterin an der Verbleibstudie, fest, dass repräsentative Befragungen unter Teilnehmenden an VHS-Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen nur relativ schwer möglich sind und eine besondere Herausforderung darstellen (vgl. Bilger, 2011, 79). Da an der Verbleibstudie jedoch eine Vielzahl an Forschern mitgewirkt haben, war dies schlussendlich doch möglich. Für eine Einzelperson muss die Anzahl der interviewten Personen jedoch im Hinblick auf den gegebenen Zeitrahmen innerhalb einer gewissen Grenze gehalten werden. So fiel die Entscheidung auf vier Experteninterviews und sechs Interviews mit Teilnehmern an Grundalphabetisierungskursen.

4.1.2 Datenaufbereitung und Auswertung

Die Aufbereitung der Daten erfolgte durch die Transkription direkt vom Tonträger. Aufgenommen wurden die Interviews mittels analogem Diktafon, wobei bei allen Interviews noch zusätzlich Notizen gemacht wurden (für den Fall, dass die Technik versagen sollte, was jedoch bei keinem der zehn Interviews eingetreten ist).

Auf Basis der erstellten Transkripte erfolgte die Datenauswertung in Anlehnung an Mayrings qualitative inhaltsanalytische Methode der Zusammenfassung (vgl. Mayring, 2002, 115ff). Die von Mayring dort angeführte Kategorienbildung

erfolgte anhand der Kategorien des Interviewleitfadens, da sich so thematisch gut durchstrukturierte Themenblöcke bzw. -schwerpunkte ergaben. Die von Mayring angesprochenen Subkategorien ergaben sich aus den einzelnen Interviewfragen (zum Interviewleitfaden vgl. Abschnitt 4.1.3.1). Die vor der Interviewerhebung entworfenen Kategorien wurden nach Erstellung der Transkripte nochmals überprüft, um sicher zu gehen, dass die deduktiv entstandenen Kategorien geeignet waren, die Inhaltsanalyse wie geplant vorzunehmen. Wie in Abschnitt 4.1.3.1.1 noch näher ausgeführt, wurde nach Durchführung von Probeinterviews eine Kategorie wieder gestrichen. Ansonsten mussten keine Modifikationen oder Ergänzungen der Kategorien vorgenommen werden.

4.1.3 Erhebungsprozess

4.1.3.1 VHS-Teilnehmer

4.1.3.1.1 Interviewleitfaden

Zunächst wurde ein vorläufiger Interviewleitfaden erstellt, mittels dessen zwei Probeinterviews durchgeführt wurden. In der ersten Version des Interviewleitfadens war die Kategorie *Familiärer Alltag* enthalten, die auch Fragen nach Drogen- und Alkoholproblemen und Gewalt innerhalb der Familie enthielt. Diese Kategorie wurde bei den Probeinterviews dann schließlich gestrichen, da davon ausgegangen wurde, dass sich die Befragten dazu nicht äußern wollen würden. Im Zuge der Interviews zeigte sich dann jedoch, dass beide Befragten, ohne dazu aufgefordert zu werden, davon erzählten (die eine Befragte gab dies bei der Frage, ob sie bei schulischen Problemen unterstützt wurde, zu Protokoll, da sie anführte, dass dies nicht möglich gewesen sei, ihre Mutter sei schwer alkoholabhängig gewesen, der Vater sei kaum zuhause gewesen, und wenn, dann hätte niemand gewagt, ihn um etwas zu fragen, da er überaus gewalttätig gewesen sei. Die zweite Befragte erzählte von derartigen Problemen bei der Frage, ob sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben gehabt habe, da sie angab, dass sie sich kaum auf

Hausaufgaben konzentrieren konnte, da in der Familie immer wieder gestritten wurde und der Vater oft die Mutter schlug). Aufgrund dieser Tatsache wurde der Frageblock, der diese Fragen beinhaltete und ursprünglich gestrichen worden war, wieder hinzugefügt, wobei den Interviewpartnern, bevor die Fragen zu diesem Frageblock gestellt wurden, mitgeteilt wurde, dass sie jederzeit äußern könnten, diese Fragen nicht beantworten zu wollen. Dies war in der Erhebungssituation dann immerhin bei vier der sechs Befragten der Fall. Neben dem Hinzufügen dieser zuvor gelöschten Fragekategorie kamen zum vorläufigen Interviewleitfaden noch Fragen hinzu, da sich im Zuge der beiden Probeinterviews, aber auch im Zuge der weiteren Literaturrecherche gezeigt hatte, dass einige für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Fragen nicht gestellt worden waren. Der endgültige Interviewleitfaden¹⁵ sah dann wie folgt aus:

I. Allgemeine Fragen:

Alter

Geschlecht

Höchster Schulabschluss (letzte besuchte Klasse)

Berufsausbildung? (abgeschlossen oder nur begonnen?)

Anzahl der Geschwister

Schulbildung der Eltern

Beruf der Eltern

II. Familienspezifische Fragen

II.a Familiärer Alltag

Sind Sie mit beiden Elternteilen aufgewachsen?

War Ihre Familie von Armut betroffen? Inwiefern äußerte sich dies?

Gab es in Ihrer Familie Drogen- oder Alkoholprobleme?

¹⁵ Vor dem Hintergrund des niedrigen Bildungsstatus der Befragten wurde darauf geachtet, dass die Fragen des Leitfadens relativ einfach gehalten wurden.

Gab es in Ihrer Familie Gewalt (zwischen den Eltern, Gewalt der Eltern gegenüber den Kindern, Gewalt älterer Geschwister gegenüber jüngeren Geschwistern)?

II.b Familiäre Unterstützung in schulischen Belangen

Wurden Sie immer dazu angehalten in die Schule zu gehen oder sind Sie sogar vom Schulbesuch abgehalten worden? Wenn ja, warum?

Wurden Sie bei schulischen Problemen bzw. beim Lernen zu Hause unterstützt?

Hatten Sie außerhalb der Familie Gelegenheit, sich Unterstützung in schulischen Belangen zu holen?

Hatten Sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben?

III. Schulspezifische Fragen

Beschreiben Sie kurz Ihre schulische Laufbahn (Einschulung in welchem Alter? Klassenwiederholungen, Wahl für die Sekundarstufe I).

Wie weit war die Schule von Ihrem Wohnort entfernt?

Gab es in Ihrer schulischen Laufbahn Probleme? Wenn ja welche und ab wann?

Wurde jemals eine Teilleistungsschwäche wie Legasthenie etc. festgestellt? Wenn ja, wurde versucht, dieser Schwäche mit Fördermaßnahmen oder Therapien entgegen zu wirken?

Gab es längere Schulausfälle aufgrund einer Erkrankung?

Gab es Probleme mit bestimmten Lehrkräften?

Gab es Probleme mit Mitschülern?

IV. Alltagsspezifische Fragen

In welchen Situationen sind Ihre Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden?

Welche Strategien haben Sie entwickelt um trotzdem im Alltag zurecht zu kommen?

Inwieweit waren Ihre Schreib- bzw. Leseschwächen ein Hindernis in Ihrem beruflichen Fortkommen?

Inwieweit waren bzw. sind Ihre Schreib- bzw. Leseschwächen für Sie belastend?

V. Kursspezifische Fragen

Wie sind Sie auf diesen Kurs aufmerksam geworden?

Wieso haben Sie sich für die VHS und nicht für einen anderen Basisbildung-Anbieter entschieden?

Wie weit ist der Kurs von Ihrem Wohnort bzw. Arbeitsplatz entfernt?

Was hat Sie veranlasst, diesen Kurs zu besuchen? (im Alltag besser zurecht kommen/im Beruf besser zurecht kommen/nicht mehr ständig kämpfen/verstecken/verheimlichen müssen/...)

Haben Sie selbst den Entschluss gefasst an einem derartigen Kurs teilzunehmen, oder wurden Sie von jemand dazu ermuntert

(Partner/Kinder, ...) oder vielleicht sogar gezwungen (AMS/Arbeitgeber...)?

Hatten Sie Angst, den ersten Schritt zu machen und sich bezüglich des Kurses vor Ort zu erkundigen bzw. sich anzumelden?

Wurden Sie vor Kursbeginn ausführlich beraten, sodass Sie sicher sein konnten, dass der Kurs das Richtige für Sie ist?

Hatten Sie im Kurs Startschwierigkeiten?

Haben Sie mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft, d.h. unternehmen Sie mit anderen Kursteilnehmern auch außerhalb des Kurses etwas?

Wie lange besuchen Sie den Kurs schon?

Welche Erwartungen hatten Sie an den Kurs? Sind diese erfüllt worden?

Können Sie den Alltag – also dort wo Sie lesen und schreiben müssen - in der Zwischenzeit besser meistern?

Glauben Sie, dass Sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben können, den Sie davor nicht ausüben hätten können?

Welche Verbesserungsvorschläge bzw. Wünsche hätten Sie hinsichtlich des Kurses?

Im ersten Fragenblock waren, wie der Leitfaden zeigt, die allgemeinen Fragen erhoben worden. Diese waren v. a. deshalb relevant, um einen Vergleich mit den in Abschnitt 3.3.1 dargestellten demografischen Daten der Teilnehmer an Grundalphabetisierungskursen an Volkshochschulen in Deutschland zu vergleichen. Mit den familienspezifischen Fragen im zweiten Frageblock sollte aufgezeigt werden, inwieweit familiäre Parameter, wie sie v. a. in Abschnitt

2.3.2 dargelegt wurden, bei den Befragten der vorliegenden Untersuchung eine Rolle bei der Entstehung von funktionalen Analphabetismus gespielt haben (2a: Armut in der Familie, Drogen- oder Alkoholprobleme in der Familie, Gewalt in der Familie; 2b: Ermunterung zum Schulbesuch, Unterstützung bei schulischen Problemen innerhalb der Familie, Unterstützung bei schulischen Problemen außerhalb der Familie, Ruhe für schulische Aufgaben). Ähnlich verhält es sich mit dem dritten Frageblock, den schulspezifischen Fragen (Beschreibung der schulischen Laufbahn, Entfernung der Schule vom Wohnort, Probleme in der schulischen Laufbahn, Feststellung von Teilleistungsschwächen in der Schulzeit, längere Schulausfälle, Probleme mit Lehrkräften, Probleme mit Mitschülern). Die Antworten auf die Fragen dieses Frageblocks sollten Auskunft darüber geben, inwieweit Ursachen für den funktionalen Analphabetismus der Befragten im schulischen Umfeld zu verorten sind (vgl. dazu Abschnitt 2.3.4). Der vierte Frageblock (alltagsspezifische Fragen) hatte das Ziel, abzuklären, in welchen Situationen Rechtschreib- und Leseschwächen bei den Befragten bisher zum Problem geworden sind, welche Strategien sie entwickelt haben, um im Alltag dennoch zurechtzukommen, inwieweit sie durch ihre Lese- und Rechtschreibschwäche im beruflichen Fortkommen behindert wurden und inwieweit sie dadurch belastet sind bzw. waren. Der fünfte und umfassendste Frageblock befasste sich schließlich mit der Rolle der VHS als Anbieter von Grundalphabetisierungskursen, die die Befragten schlussendlich in Anspruch genommen haben, um ihre Lese- und Rechtschreibschwäche zu überwinden (Erstinformationen zum Kurs, Bevorzugung der VHS im Vergleich zu anderen Basisbildungsanbietern, Eigen- oder Fremdfinanzierung des Kurses, Entfernung des Kurses zum Wohnort bzw. Arbeitsplatz, Anlass für den Kursbesuch, letztendliche Entscheidung für einen derartigen Kursbesuch, Angst vor dem Kursbesuch, Beratung vor dem Kursbesuch, Startschwierigkeiten, soziale Kontakte mit Kursteilnehmern, Dauer des Kursbesuches, Erwartungen an den Kurs, Nutzen des Kurses für den Alltag, Nutzen des Kurses für eine berufliche Veränderung, Verbesserungsvorschläge und Wünsche).

4.1.3.1.2 Interviewpartner

Es liegt auf der Hand, dass empirische Erhebungen zum Thema Analphabetismus nur mit Teilnehmern von Alphabetisierungskursen möglich sind, da der Zugang zu jenen funktionalen Analphabeten, die nicht an derartigen Kursen teilnehmen, in der Regel versperrt ist. Menschen, die massive schriftsprachliche Probleme haben, halten sich, wie in Abschnitt 2.5 bereits aufgezeigt, bedeckt bzw. versteckt. Auch Egloff hält in diesem Zusammenhang fest: „Wer also im Feld der Alphabetisierung forschen möchte, muss unweigerlich den (Um-)Weg über die Alphabetisierungskurse nehmen“ (Egloff, 2011, 177). Insofern merkt Kleint kritisch an, dass man sich in der Forschung der Tatsache bewusst sein müsste, dass die Forschungsergebnisse ausschließlich für lernende illiterate Menschen Gültigkeit hätten, denn die bisherigen Untersuchungen würden sich lediglich auf diesen Personenkreis beziehen (vgl. Kleint, 2009, 48). Für die vorliegende Fragestellung haben diese Überlegungen allerdings nur marginale Relevanz, da sich die Forschungsfrage ohnehin ausschließlich auf Kursteilnehmer bezieht.

Zur Anzahl der befragten Interviewpartner ist festzuhalten, dass es überaus schwierig war, Zusagen zu einem Interview zu bekommen. Manche Volkshochschulen verfügten zwar über ein Grundalphabetisierungsangebot (so z. B. die VHS Linz), das Kursangebot war aber auf nicht deutsche Muttersprachler ausgerichtet. Darüber hinaus waren auch nicht alle angefragten VHSen bereit, an ihren Teilnehmern Interviews durchführen zu lassen (so z. B. die VHS Klagenfurt). Ein möglicher Grund mag hier in dem auch von Bilger beschriebenen Problem der Überforschung liegen. Darüber hinaus nehmen die Kursleiter häufig eine Beschützerrolle gegenüber den Teilnehmern ein (vgl. Bilger, 2011, 86). Einen weiteren Grund für die diesbezügliche Zurückhaltung sieht Bilger darin – und dies war auch meine eigene Erfahrung – dass Kursteilnehmer in der Regel versuchen, ihre schriftsprachlichen Schwächen geheim zu halten und sich deshalb nicht gern in Interviews darüber befragen lassen (vgl. Bilger, 2011, 81). Ähnliche hält auch Pape fest: „Die Teilnahme an einen ausführlichen (lebensgeschichtlichen) Interview [...] ist für Teilnehmende an Alphabetisierungskursen keine Selbstverständlichkeit. Aus Sicht der

Kursteilnehmenden besteht die Gefahr, erneut stigmatisiert und abgewertet zu werden oder gar mit den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ungewollt in die Öffentlichkeit zu geraten“ (Pape, 2011, 130). Einen weiteren Grund für die Zurückhaltung sieht Pape darin, dass sich Kursteilnehmer aufgrund des sozialen Unterschieds gegenüber dem Interviewführenden unterlegen fühlen und deshalb eine Interviewsituation vermeiden möchten. So sagt auch Fuchs-Heinritz: „Besonders Angehörige der unteren Schichten, Menschen mit devianten Entwicklungen [...] sind für ein lebensgeschichtliches Interview nicht leicht zu gewinnen“ (Fuchs-Heinritz, 2009, 237). Dennoch, so Pape, würde es für die Betroffenen Gründe geben, zu einem Interview einzuwilligen. Zum einen könnte die Teilnahme an einem Interview als weiterer Schritt in der persönlichen Entwicklung betrachtet werden, zum anderen können Interviews dazu beitragen, dass Betroffene in der Öffentlichkeit Gehör finden, dass anderen Betroffenen geholfen wird und dass sie somit zur Prävention von funktionalem Analphabetismus beitragen (vgl. Pape, 2011, 131).

Welche Gründe die Interviewpartner für die vorliegende Untersuchung auch immer bewogen haben mögen, insgesamt konnten sechs Teilnehmer von Alphabetisierungskursen aus zwei VHSen in Österreich für ein Interview gewonnen werden: vier Befragte aus der VHS Floridsdorf und zwei Befragte aus der VHS Eisenstadt. Alle Interviewpartner hatten Deutsch als Muttersprache und absolvierten ihre Pflichtschulzeit ausschließlich an österreichischen Schulen.

Auffallend war schließlich auch, dass die Befragten mit fortschreitender Interviewdauer zusehendes wortkarger wurden, wodurch teilweise Antworten, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse gewesen wären, fehlten.

4.1.3.1.3 Interviewsituation

Bei vier Befragten (zwei aus der VHS Floridsdorf, zwei aus der VHS Burgenland) bestanden die Kursleiterinnen, wie bereits erwähnt, darauf, dem Interview beizuwohnen. Die anderen beiden Interviews wurden alleine mit den

Kursteilnehmern durchgeführt. Vor Interviewbeginn wurde den Interviewpartnern das Thema meiner Untersuchung noch einmal kurz erklärt (eine kurze Erklärung hatte die Kursleiterin bereits jeweils im Kurs davor gegeben, als gefragt wurde, wer sich zu einem Interview bereit erklären würde). Danach wurde den Befragten versichert, dass die Daten anonym behandelt werden würden und ihre Namen und andere Namen, die im Interview fallen würden sowie auch Orts- und Straßennamen anonymisiert werden würden. Auch wurde das Aufnahmegerät noch einmal hergezeigt und die Zusage zur Aufnahme eingeholt. Nach einer abschließenden Klärung, ob es noch offene Fragen gebe, begann das Interview.

4.1.3.2 Experten

4.1.3.2.1 Interviewleitfaden

Für die Experteninterviews wurde kein eigener Leitfaden erstellt, da die Befragten Experten in unterschiedlichen Gebieten mit dementsprechend unterschiedlichem Erfahrungshintergrund waren. Vor dem Interview wurden allerdings jeweils stichwortartig Schwerpunkte notiert, zu denen die Interviewpartner befragt werden sollten.

4.1.3.2.2 Interviewpartnerinnen

Die folgende Tabelle gibt Übersicht über die Eckdaten zu den durchgeführten Interviews:

Nr.	Name	Ort	Dauer	Datum
1	Mag. Krenn	Sein Büro	41 min	19.3.2012
2	Mag. Klopfer-Kellerer	In ihrem Büro VHS	33 min	30.3.2012
3	Dr. Doberer-Bey	In ihrer Privatwohnung	32 min	4.4.2012
4	Sabine Schinagl	Wissensturm, VHS Kärntnerstraße 24, Linz im	21 min	27.4.2012

		Besprechungszimmer		
--	--	--------------------	--	--

Tabelle 2: Eckdaten ExpertInneninterviews

Frau Dr. Doberer-Bey ist die ehemalige Leiterin der VHS Floridsdorf. Sie hat ihren eigenen Angaben nach bereits vor 20 Jahren mit dem Aufbau der Basisbildung begonnen und leistet auch Öffentlichkeitsarbeit zur vorliegenden Thematik. Dazu entwickelte sie Folder und legte diese bei Ärzten, beim AMS etc. auf.

Bei Frau Mag. Astrid Klopff-Kellerer handelt es sich um die Programmmanagerin der Basisbildung in der VHS Floridsdorf. An sie wurde ich von der Wiener Volkshochschulen GmbH in Wien 15, Hollergasse 22, verwiesen.

Bei Frau Sabine Schinagl handelt es sich um die Leiterin der Basisbildungskurse in Linz. Da sie nicht alle Fragen beantworten konnte, weil sehr viel bereits vor ihrer Zeit passiert ist, wurde ich von ihr an die Leiterin der VHS Linz, Mag. Sonja Muckenhuber im „Wissensturm“, Kärtnerstraße 26 in Linz verwiesen. Da Mag. Muckenhuber relativ wenig Zeit hatte, ergänzte sie jene Fragen, die Frau Schinagl nicht beantworten konnte, per Mail. Da es dann insgesamt um ein Interview handelt, werden die Antworten der Befragten auch gemeinsam ausgewertet, an jenen Stellen, an denen es wichtig erscheint, zu erwähnen, von wem die Antwort kommt, wird dies gesondert ausgewiesen.

Von Frau Schinagl wurde ich zum einen an Herrn Mag. Krenn vom Institut FORBA verwiesen. Bei der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA) handelt es sich um „ein interdisziplinär zusammengesetztes, international ausgerichtetes Forschungsinstitut. Die wissenschaftliche Arbeit ist auf aktuelle Themen der Arbeitsforschung spezialisiert. Eingebunden in die Disziplinen Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftsinformatik werden Grundlagenforschung und angewandte Forschung auf diesen Gebieten betrieben. Der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die gesellschaftliche Praxis ist integrierter Bestandteil der Institutsaktivitäten. Ziel des Instituts ist es, das Wissen über Arbeit und Beschäftigung zu vermehren und durch Politikberatung zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen

beizutragen“ (www.forba.at [29.5.2012]) Eines dieser Forschungsprojekte wurde von Mag Krenn geleitet und widmete sich den „Lebensbedingungen, Ressourcen und Kompetenzen funktionaler Analphabet/inn/en“ (www.forba.at [29.5.2012]).

Wie aus dieser Beschreibung hervorgeht, handelt es sich bei den Experten um Personen, die schon seit längerem mit der Thematik zu tun haben, daher auf einen reichen Erfahrungsschatz zurückgreifen und so auch Multiplikator-Funktion haben. Insofern können sie Relevantes zur vorliegenden Erhebung beitragen. Die Aussagen der Experten waren aber auch v.a. deshalb von Wert, weil diese die biographische Problematik der Kursteilnehmenden empathisch nachvollziehen konnten und in ihrer beruflichen Tätigkeit auch mit einer Vielzahl von funktionalen Analphabeten in Berührung gekommen waren.

4.2 Auswertung¹⁶

Da die Befragten manche Fragen nicht beantworten konnten (manche waren z. B. offenbar kognitiv damit überfordert, Angaben dazu zu machen, was sie sich vom Kurs erwartet hatten) bzw. wollten und darüber hinaus auch teilweise trotz mehrmaligen Nachfragen insgesamt relativ einsilbig blieben, werden die Fragen zusammengefasst pro Frageblock (I. Allgemeine Fragen, II. Familienspezifische Fragen, III. Schulspezifische Fragen, IV. Alltagsspezifische Fragen, V. Kursspezifische Fragen) ausgewertet.

4.2.1 Kursteilnehmer

4.2.1.1 Interviewperson 1

I. Allgemeine Fragen

¹⁶ Jene Textteile, die umformuliert wurden, d.h. nicht wortwörtlich wiedergegeben werden (der überwiegende Teil der Texte, die in diese Auswertung mit eingeflossen sind), wurden in einem Deutsch verfasst, die einer Magisterarbeit angemessen sind. Es liegt auf der Hand, dass sich die Befragten teilweise weniger gewählt ausgedrückt haben, als dies vom Verfasser der vorliegenden Arbeit zu Papier gebracht wurde.

IP 1 war männlich, 45 Jahre alt und gab an, als höchsten Schulabschluss die Pflichtschule besucht zu haben. Die Berufsausbildungen, die der Befragte abgeschlossen hatte, waren zwei Lehren, zum einen eine Lehre als Konditor, zum anderen eine Lehre als Weinbaukellerfacharbeiter. Der Befragte gab darüber hinaus an, eine Schwester gehabt zu haben, die Eltern hätten beide die Pflichtschule als höchsten Schulabschluss absolviert. Der Vater sei Beamter gewesen, die Mutter sei Betriebsführerin in einem Betrieb gewesen. Genauere Angaben konnte der Befragte dazu nicht machen.

II. Familienspezifische Fragen

IP 1 gab an, dass er immer in die Schule gehen habe müssen. „Das, was momentan in den Meiden herumgeistert, wie ‚null Bock‘ und die ganzen Wörter hat es damals noch nicht gegeben“ (IP 1). Unterstützt worden sei er nur, soweit dies möglich gewesen sei, außerhalb der Familie habe er sich höchstens von Gleichgesinnten desselben Jahrganges Hilfe holen können, dann seien gemeinsam Hausübungen gemacht worden. Ansonsten habe er auf Familienangehörige zurückgegriffen. Er habe genügend Platz in einem eigenen Zimmer gehabt, um die Hausaufgaben und schulischen Angelegenheiten in Ruhe erledigen zu können.

III. Schulspezifische Fragen

Zu seiner schulischen Laufbahn hielt IP 1 fest, dass diese „klassisch“ gewesen sei. Er habe Klassen wiederholen müssen, im Konkreten könne er sich daran erinnern, dass er die zweite Hauptschulklasse wiederholt hatte. Zur wichtigsten Schule habe die Hauptschule gezählt, ein Gymnasium sei nicht zur Diskussion gestanden. Die zweite Hauptschulklasse habe er wiederholen müssen, weil er in der ersten Klasse eine sehr nette Lehrerin in Englisch gehabt habe, bei der man sich durch Fleißaufgaben Gutpunkte holen habe können, so habe er die Klasse in Englisch „locker geschafft“. Ein Jahr später sei dann „eine resche Lehrkraft“ nachgefolgt, dann habe es „Troubles“ gegeben. Daher musste er die zweite Hauptschule wiederholen. Probleme habe er aber nur in Englisch gehabt.

An und für sich sei sonst alles normal verlaufen. Andere Schüler hätten ebenfalls Klassenwiederholungen machen müssen. Mobbing sei damals noch kein Thema gewesen. Wenn es Unstimmigkeiten gegeben habe, sei gleich gerauft worden, allerdings ohne einander zu verletzen. Der andere habe aber dann gewusst, was los sei. Teilleistungsschwächen wie Legasthenie seien nie festgestellt worden. Die Schule sei drei Kilometer von seinem Wohnort entfernt gewesen. Die Frage nach längeren Schulausfällen aufgrund einer Erkrankung verneinte IP 1.

IV. Alltagsspezifische Fragen

Zur Frage, in welchen Situationen seine Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden seien, gab IP 1 an, dass er 27 Jahre lang von der Schule weg gewesen sei und dadurch nicht schreiben habe müssen. Er habe das Schreiben immer verdrängt und dafür gesorgt, dass jemand anders für ihn schreibt. Heute könne er u. a. auch keine SMS schreiben, was ihn sehr gestört habe, und deshalb habe er beschlossen, an diesem Zustand etwas zu ändern. „Es war nur beim SMS schreiben belastend, weil sonst hatte ich eh meine Sklaven, die für mich geschrieben habe“ (IP 1).

V. Kursspezifische Fragen

Auf die Frage, ob es sich bei diesem Kurs um Fremd- oder Eigeninitiative handle, antwortete IP 1, dass er aus eigenen Stücken einen derartigen Kurs besuchen wollte, da es ihm sehr wichtig war, SMS und Mails schreiben zu können. Durch den Slogan „Sag, kannst nicht lesen?“ sei er auf diesen Kurs aufmerksam geworden. Auch im Radio und Fernsehen habe es dazu Werbung gegeben. Für den VHS-Kurs und nicht für einen anderen Basisbildungsanbieter habe sich IP 1 entschieden, weil es im Burgenland nur die VHS gebe, die Basisbildung anbiete. Angst vor dem ersten Schritt habe er sehr wohl gehabt und habe auch einige Zeit überlegt, ob er ihn wagen sollte. Als er dann aber seine Arbeit wechseln wollte, habe er sich dazu entschlossen, einen derartigen Kurs zu besuchen. Startschwierigkeiten habe er keine gehabt.

Auf die Frage, ob er mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft habe, gab IP 1 an, dass dies nicht möglich gewesen sei, weil er nur Einzelunterricht gehabt habe. Den Kurs selbst habe er von März 2011 bis Februar 2012 besucht. Er habe aber vor, einen weiteren Kurs anzuschließen.

Er habe in der Zwischenzeit keine Angst mehr vor dem Schreiben, er sei selbstständiger geworden, manche Dinge habe er allerdings erst „nach Kursende übrissen“. Dennoch habe er die Aufnahmeprüfung für seinen neuen Job positiv geschafft, daher beginne für ihn nun ein neuer Lebensabschnitt. Zu der Frage, ob er der Ansicht sei, nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben zu können, den er zuvor nicht ausüben hätte können, meinte IP 1 „Auf jeden Fall. Nur muss man sich drübertrauen“ (IP 1). Verbesserungsvorschläge hatte IP 1 keine, da der Einzelunterricht für ihn genau so gepasst habe.

4.2.1.2 Interviewperson 2

I. Allgemeine Fragen

Der Befragte war männlich, 40 Jahre alt und verfügte als höchsten Schulabschluss über einen Berufsschulabschluss. In beruflicher Hinsicht gab er an, eine Zimmermannlehre abgeschlossen zu haben. Der Befragte hat zwei Geschwister. Zur Schulbildung der Eltern konnte IP 1 nicht viel sagen und meinte nur „maximal Hauptschule“. Zum Beruf der Eltern hielt IP 2 fest, dass sein Vater Maurer gewesen sei, die Mutter habe „kreuz und quer“ Hilfsjobs ausgeübt.

II. Familienspezifische Fragen

Auf die Frage, ob er immer zum Schulbesuch angehalten worden sei oder sogar davon abgehalten worden sei, antwortete IP 2, dass der nie davon abgehalten worden sei, in die Schule zu gehen, Unterstützung habe es allerdings sehr wenig gegeben. Beide Eltern hätten unter extremem Zeitdruck gelitten und hätten auch keine Nerven für die Schule gehabt. „Die Watsche hat es aber auch nicht besser gemacht“ (IP 2). Auch außerhalb der Familie habe es

niemanden gegeben, der ihn schulisch unterstützen hätte können. Die nötige Ruhe zum Lernen hätte IP 2 seinen Angaben nach sehr wohl gehabt, das „Lernen hat mich aber nicht gefreut und ich konnte es auch nicht“ (IP 2).

III. Schulspezifische Fragen

Zu seiner Schullaufbahn hielt IP 2 fest, dass er mit sechs Jahren ganz normal eingeschult worden sei. Er habe allerdings die dritte Klasse Hauptschule wiederholen müssen, weil er zu viele Nicht genügend gehabt habe. Auf die Frage, ob es Probleme in der schulischen Laufbahn gegeben habe, antwortete IP 2 dann aber, „eigentlich nicht“. Eine Teilleistungsschwäche sei nicht festgestellt worden, darüber hinaus habe es auch keine längeren Erkrankungen gegeben.

IV. Alltagsspezifische Fragen

Auf die Frage, in welchen Situationen seine Rechen-, Schreib- und Leseschwäche bisher zu einem Problem geworden sei, antwortete IP 2 „Einfach dass nicht das aus mir geworden ist, was eigentlich aus mir hätte werden sollen. Es ist einfach mehr Potential da. Es hindert einem daran, wenn die Rechtschreibung nicht so gut ist und man vermeidet es halt einfach“ (IP 2). Dennoch komme er ganz gut zurecht. Dazu komme aber auch noch eine psychische Komponente, denn „das Unterbewusstsein wehrt sich einfach dagegen und dann geht gar nichts. Es blockiert richtig. Ich kann ‚tip top lesen‘, aber die Rechtschreibung ist eine Katastrophe“ (IP 2). Als Handwerker sei Rechtschreibung eben nicht wirklich nötig. Als Strategie habe er z. B. beim Mailen die Technik entwickelt, Wörter, die er nicht schreiben könne, in die Suchmaschine Google einzugeben. So könne er den Rechtschreibproblemen zumindest am Computer ausweichen. Belastend seien die Schreib- und Leseschwächen für ihn teilweise schon gewesen. „Es hat mich zu dem gemacht, was ich bin“ (IP 2).

V. Kursspezifische Fragen

IP 2 gab an, den Kurs aus eigenem Antrieb besucht zu haben. „Mir war fad und ich dachte mit, ich will etwas machen. Dann hatte ich nichts Besseres zu tun und drum bin ich da“ (IP 2). Aufmerksam sei er auf den Kurs geworden, weil man überall über Alphabetisierungskurse lesen habe können. Für die VHS habe er sich deshalb entschieden, weil er der Meinung war, dass es für Basisbildungskurse nur die VHS als Anbieter gebe.

Auf die Frage, ob er Angst gehabt habe, den ersten Schritt zu machen, um sich für einen Basisbildungskurs anzumelden, gab der Befragte an, dass er diese Entscheidung lange vor sich hergeschoben hätte, mindestens zwei Jahre lang. Dann habe er sich aber entschlossen, „hinzugehen“ (IP 2). Nach dem ersten Gespräch sei er froh gewesen, dass er Einzelunterricht haben konnte. Aus diesem Grund hätten sich auch keine Sozialkontakte mit anderen Kursteilnehmern ergeben.

Den Kurs besucht IP 2 seit Dezember 2011. IP 2 gab auch an, dass er nicht glaube, dass er nach Beendigung des Kurses seinen Beruf ausüben könne, da er zu viel nachholen müsste. Außerdem wisse er auch nicht, ob er die psychische Komponente ausschalten könne. Ob schulische Erfolge mit einem derartigen Kurs zu erzielen seien, wisse er auch nicht. Dies sei aber nicht wichtig für ihn, wichtig sei, dass es ihm gut gehe. Das Gefühl, das man habe, sei wichtig. Er kenne Leute, die studiert hätte, und auch nicht mehr verdienen als er. Insgesamt könne er nun besser Mails schreiben und sich auch Notizen machen. Er würde allerdings noch relativ viele Fehler dabei machen.

4.2.1.3 Interviewperson 3

I. Allgemeine Fragen

IP 3 war 59 Jahre alt und weiblich. Sie wuchs in einer Pflegefamilie auf. Die letzte besuchte Klasse war die Sonderschule. Die Befragte hielt fest, keine Berufsausbildung zu haben. Die Anzahl der Geschwister gab IP 3 mit 13 an (von den leiblichen Eltern), davon würde aber nur ein Bruder zu ihr halten, „die anderen wollen mich halt nicht“ (IP 3). Zur Schulbildung der Eltern gab IP 3 an,

dass diese schon verstorben seien und dass sie eigentlich nicht wisse, welche Schulbildung die beiden gehabt hätten. Soviel sie wisse, hätten ihre leiblichen Eltern ebenfalls „schlecht gelernt“. Lesen, Schreiben und Rechnen hätten sie allerdings gekonnt. Der Vater sei am Bau tätig gewesen, die Mutter, so glaube sie, sei Köchin gewesen. Die Pflegemutter sei ausschließlich Hausfrau gewesen, der Pflegevater sei Fleischhauer gewesen.

II. Familienspezifische Fragen

IP 3 betonte nochmals, dass sie in einer Pflegefamilie aufgewachsen sei, wo sie geschlagen worden sei („Ich bin mit dem Hosenriemen gehaut worden“ (IP 3)). Des Weiteren habe es keine emotionale Zuwendung in der Pflegefamilie gegeben. „Wenn ich eine Überraschung gemacht habe, haben die Pflegeeltern nur ‚na und?‘ gesagt. Weder dass sie mich in den Arm nahmen, noch sonst etwas“ (IP 3). Sie habe auch um vier Uhr in der Früh aufstehen müssen, um den Rasen zu mähen, so dass die Tiere etwas zum Fressen hatten. Mit der von ihr gegründeten Familie sei es dann nicht besser gegangen. Die Kinder seien ihr weggenommen worden und hätten nun keine Beziehung mehr zu ihr. Ihre Kinder seien der Ansicht, dass sie sie weggegeben habe. Vielmehr sie es jedoch so gewesen, dass ihr die Kinder einfach weggenommen worden seien. Auch ihr Mann sei verstorben. Das älteste Kind sei mit sechs Jahren zu Pflegeeltern gekommen. Der mittlere Bub kam mit einem Jahr zu Pflegeeltern und die jüngste Tochter wurde IP 3 sofort nach der Geburt weggenommen. „Ich kam von Spital nach Hause. Dann kamen die Fürsorge, die Polizei und die Pflegeeltern und ich hatte keine Chance, das Kind zu behalten. Sie haben das Kind gleich mitgenommen“ (IP 3). Doch auch sie habe jetzt ein so genanntes Pflegekind, es handle sich dabei um die ehemalige Nachbarin, deren Eltern gestorben seien, als diese fast noch ein Kind gewesen sei. Einige Jahre später habe das Mädchen ihr erstes Baby bekommen. Sie habe sie immer „Mama“ genannt. Nun sei sie die Großmutter der Kinder dieser jungen Frau. Muttertag, Geburtstag, Namenstag würden bei ihr gefeiert.

Zur Unterstützung in schulischen Belangen seitens ihrer Pflegeeltern, als sie noch ein Kind war, hielt die Befragte fest, dass sie vom Schulbesuch nicht

abgehalten worden sei. Unterstützt sei sie in schulischen Angelegenheiten jedoch nicht worden. Auch habe es außerhalb der Familie dafür niemanden gegeben. Ihre Hausübungen hätte sie zwar in Ruhe erledigen können, sie habe sich jedoch nie ausgekannt. Sie habe einfach nochmals abgeschrieben, was sie in der Schule aufgeschrieben habe, hätte aber nicht gewusst, ob Fehler darin enthalten waren.

III. Schulspezifische Fragen

Zu ihrer Schullaufbahn gab IP3 an, dass die Einschulung wie geplant mit sechs Jahren erfolgt sei. Sie habe die Schulzeit als angenehm erlebt, da sie in der Schule Ruhe gehabt habe. Der Direktor, der den Unterricht geführt habe, habe mit den Schülern jedoch nicht viel gelernt. Es seien lediglich Texte an die Tafel geschrieben worden, die von den Schülern abzuschreiben gewesen seien. „Dann hat der Direktor gesagt ‚jetzt könnt’s wieder nach Hause gehen‘“. Sie selbst habe allerdings nicht verstanden, was sie abschreibe. Auch der Direktor sei hier keine Hilfestellung gewesen. Er habe bei Fragen nur gemeint, dass das eine oder andere falsch sei, habe aber nicht erklärt, wie es richtig gehen würde. Zu Hause habe sie, wie bereits erwähnt, das bereits Abgeschrieben nochmals abgeschrieben, habe jedoch nicht gewusst, ob Fehler darin enthalten seien. „Der Direktor hat es nur angeschaut, einen Fünfer drauf gegeben und das war’s“ (IP 3). Die Frage, ob es Probleme in der schulischen Laufbahn gegeben habe, verneinte IP 3.

Die Schule sei im selben Ort gewesen, in dem sie bei den Pflegeeltern gewohnt habe, d. h. sie sei nur einige hundert Meter entfernt gewesen. Teilleistungsschwächen seien bei ihr nicht festgestellt worden. Längere Schulausfälle aufgrund von Erkrankungen habe es allerdings schon gegeben, da sie sich beide Beine jeweils vier Mal gebrochen habe. „Da ist der Direktor dann nach Hause zu mir gekommen, hat die Aufgaben gebracht. Es gab aber von seiner Seite keine Unterstützung“ (IP 3). Probleme mit Lehrkräften habe es nicht gegeben, denn sie sei „eher die Stille“ gewesen. Mit Mitschülern seien allerdings Probleme aufgetreten. Sie sei von diesen öfters „Straßenwalze“ genannt worden.

IV. Alltagsspezifische Fragen

Auf die Frage, in welchen Situationen ihre Rechen-, Schreib- und Leseschwächen bisher zum Problem geworden seien, antwortete IP 3, dass ihr Mann sie öfters aufgefordert habe, das eine oder andere aufzuschreiben, als sie geheiratet hätten. Als sie ihm gesagt habe, dass sie dies nicht könne, habe er gemeint, sie solle sich hinsetzen und es dennoch aufschreiben. Auf die Frage, wie konkret das Gewünschte geschrieben werde und wie sie das eine oder andere Wort schreiben soll, meinte ihr Mann nur „‘Na dann bleibst halt blöd.’ Er hat mich höchstens mit Ohrfeigen unterstützt, dass ich mit einem blauen Auge einkaufen gehen musste“ (IP 3). Sie sei immer noch sehr nervös, wenn sie etwas nicht schreiben könne. Sie wolle es dann gleich wieder weglegen. Ihr jetziger Lebensgefährte würde dies aber nicht zulassen. Er würde immer sagen, „Du lernst immer so brav da drinnen (gemeint ist die VHS bzw. der Kurs, den sie besucht), jetzt komm, schreiben wir noch was“ (IP 3). Schreiben würde ihr nun etwas leichter fallen, allerdings könne sie es noch nicht wirklich so, wie es gehöre. Rechnen sei nach wie vor sehr schwer für sie und auch beim Lesen langer Wörter „tu ich mir verdammt schwer“ (IP 3).

Die Schreib- und Leseschwächen seien kaum ein Hindernis in ihrem beruflichen Fortkommen gewesen. Sie sei Köchin gewesen und die Chefin habe sie unterstützt. Sie habe in einem Gasthaus gearbeitet. Sie habe ihrer Pflegemutter früher beim Kochen zugeschaut, als die Chefin dann gemeint habe, sie solle etwas kochen, griff sie auf dieses Wissen zurück, und obwohl sie Zutaten verwendet hatte, die die Pflegemutter nicht verwendet habe, habe es den Leuten geschmeckt. „Ich hab einen großen ‚Häfen‘ gemacht, der war in einer Stunde leer. Da brauchte ich nicht lesen“ (IP 3).

V. Kursspezifische Fragen

Auf den Kurs habe sie eine Freundin ihres Lebensgefährten aufmerksam gemacht. Sie brachte in Erfahrung, dass es „da einen Kurs gibt für Leute, die nicht lesen und schreiben können“ (IP 3). Auf ihre Frage, wann der Kurs anfangen würde, sagte die Freundin, dass es bereits am nächsten Tag soweit sei. Sie

sei dann dort von der Leiterin sehr freundlich begrüßt worden, die bemerkt habe, dass sie nervös sei. Sie habe ihr gesagt, dass sie gerne lesen und schreiben lernen möchte, und nun sei sie seit Kursbeginn dabei. Als sie dann nach Wien gezogen sei, sei sie in die VHS Floridsdorf gegangen und habe gefragt, ob sie dort weitermachen könne. Sie sei dort sehr herzlich aufgenommen worden, alle seien sehr nett und sie fühle sich sehr wohl. Startschwierigkeiten habe sie im Kurs überhaupt keine gehabt.

Ihre Erwartungen würden dahin gehen, „dass ich mit einem guten Zeugnis rausgehe“ (IP 3). In der Zwischenzeit könne sie den Alltag in jenen Situationen, in denen sie lesen und schreiben müsse, viel besser meistern. So könne sie z. B. schon Zeitung lesen und auch ein bisschen rechnen. Ihr Lebensgefährte würde sie dabei unterstützen. Sie würde etwas ausrechnen und würde es ihm zur Überprüfung geben.

Den Kurs besuche sie drei Mal in der Woche. Der Kurs sei eine Stunde von ihrem Wohnort entfernt und sei kostenlos. Eine Berufsausübung aufgrund des Kurses komme für sie nicht in Frage, da sie Witwen-, Unfalls- und Waisenrente beziehe und daher nicht arbeiten dürfe. Ihre Wünsche und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Kurses seien „dass ich in das Lesen und Rechnen reinkomme“ (IP 3). Sie habe jetzt einen Laptopkurs begonnen, „aber da komme ich noch nicht mit“ (IP 3). Dennoch möchte sie den Laptopkurs fortsetzen. Sie würde sich auch mehr Hausaufgaben wünschen: „Ich sage oft, sie soll mir eine Hausaufgabe mitgeben, damit ich auch daheim üben kann“ (IP 3).

4.2.1.4 Interviewperson 4

I. Allgemeine Fragen

IP 4 war weiblich, 52 Jahre alt und gab an, über keinen Schulabschluss zu verfügen. Auch habe sie keine Berufsausbildung, sie sei immer nur in der Bedienung tätig gewesen. Die Anzahl der Geschwister gab IP 4 mit sieben an. Die Eltern hätten keine Schulbildung gehabt. Der Vater sei bis zur

Pensionierung in einer Molkerei tätig gewesen, die Mutter sei nie berufstätig gewesen.

II. Familienspezifische Fragen

IP 4 gab an, häufig vom Zur-Schule-Gehen abgehalten worden zu sein, da sie helfen musste, zu Hause aufzuräumen. Dies sei sehr oft vorgekommen. Pro Semester habe sie in etwa 300 Fehlstunden gehabt. Ihre Mutter war der Meinung, dass sie zu Hause jemanden zum Putzen bräuchte und da sie erst mit zehn Jahren zu sprechen begonnen habe, sah die Mutter ohnehin keinen Sinn in einem Schulbesuch. Aus diesem Grund wurde sie auch von zu Hause nie in schulischen Angelegenheiten unterstützt. Auch in der unmittelbaren Umgebung gab es hier keine Hilfe. Auf die Frage, ob sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben gehabt habe, antwortet IP 4: „Ich habe überhaupt nichts gemacht, da ich nicht wusste, wie das funktioniert“ (IP 4).

III. Schulspezifische Fragen

IP 4 wurde zwar mit sechs Jahren eingeschult, wiederholte die erste Volksschulklasse aber insgesamt drei Mal. Ab dann wurde sie „überall durchgelassen“ (IP 4). Die Schule sei zehn Minuten entfernt gewesen. Auf die Frage, ob es in der schulischen Laufbahn Probleme gegeben habe, hielt die Befragte fest, dass sie sich nicht wirklich an Probleme erinnern könne. Teilleistungsschwächen habe es sehr wohl gegeben, um diese zu beheben, hätte sie nach Retz in ein Zentrum für Leute mit Lernbeeinträchtigungen gehen sollen, die Mutter habe sie dort aber nicht hingelassen, aus diesem Grund sei die Schwäche nie behandelt worden. Probleme mit bestimmten Lehrkräften habe es nicht gegeben, da „ich ja die Hälfte der Zeit nicht anwesend war“ (IP 4). Und wenn sie einmal in der Schule gewesen sei, hätten sich die Lehrkräfte mit ihr nicht befasst. Die Mitschüler allerdings hätten sie öfters gehänselt, wenn man zu ihnen etwas gesagt habe, wurde man ausbessert und sei zum Narren gehalten worden. Daraufhin habe sie sich zurückgezogen, „in eine Ecke gesetzt und nichts mehr gesagt“ (IP 4). Daheim sei dies genauso gewesen. Ihre

Geschwister hätten Freunde und Freundinnen gehabt, sie jedoch sei immer ausgeschlossen worden.

IV. Alltagsspezifische Fragen

Die Situationen, in denen ihre Rechen-, Schreib- und Leseschwächen zum Problem geworden seien, seien vielfältig, v. a. beim Einkaufen. Dort habe sie sich dann aber die Strategie zurecht gelegt, dass sie einfach im Geschäft nachgefragt habe, wo sich das befinde, was sie brauche, beim nächsten Mal wusste sie dann schon Bescheid und wusste auch die Produktbezeichnung auswendig. Ihr Mann habe von ihrer Lese-Rechtschreibschwäche nichts gewusst, sie habe ihm immer gesagt, dass sie ihre Brille vergessen habe oder nichts sehe. So sei es auch passiert, dass sie z. B. Stadtpläne falsch herum gehalten habe. Ihr Mann habe erst letztes Jahr erfahren, dass sie nicht lesen und schreiben könne, erst im Oktober 2011 habe sie ihn darüber aufgeklärt. Er hätte sie dann bei den anderen „ein bisschen blöd“ hergestellt, möglicherweise auch deshalb, weil sie derzeit mit ihrem Mann im Streit leben.

Dass sie eine Lese-Rechtschreibschwäche habe, habe sie seit Schulbeginn gewusst. V. a. war ihr klar, dass mit ihr etwas nicht stimme, da sie erst mit zehn Jahren zu reden begonnen habe, aber auch dahingehend keine Unterstützung erhalten habe. „Und somit bin ich hinten geblieben“ (IP 4). In beruflicher Hinsicht seien die Defizite kaum ein Problem gewesen, da sie immer nur in der Bedienung gewesen sei. Für sie selbst seien die Schwächen trotzdem immer sehr belastend gewesen. Ihr Kind habe Bescheid gewusst und habe ihr häufig beim Ausfüllen von Formularen, so auch im Spital, geholfen. Als sie das letzte Mal im Spital gewesen sei, sei die Tochter allerdings nicht dabei gewesen und dann war klar, „jetzt muss ich etwas machen“ (IP 4).

V. Kursspezifische Fragen

Da sie ständig auf andere angewiesen war und dann im Spital nicht mehr zurecht gekommen sei, habe sie sich entschlossen, einen derartigen Kurs zu besuchen. Sie sei auf den Kurs durch das AMS gestoßen. Dieser sei ihr aber

nicht angeboten worden, sondern sie habe die Beraterin darauf angesprochen, ob es derartige Kurse gebe. Dann sei ihr ein Kurs vermittelt worden. In der Zwischenzeit habe sie Fortschritte gemacht und könne sich sogar vorstellen, dass sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben könnte, den sie davor nicht ausüben hätte können. Sie würde gerne an der Kassa arbeiten, dort würden aber nur Leute mit Hauptschulabschluss genommen. Dies würde sie nun anstreben. Ihr Problem sei, dass sie nicht schwer heben dürfe, weil sie Schwierigkeiten mit den Händen habe¹⁷. Derzeit sei sie geringfügig in der Küche beschäftigt, was aber schwierig sei, weil sie immer wieder Schmerzen in den Händen bekomme. Mit dem Kurs selbst sei sie überaus zufrieden. Sie habe bis jetzt schon einiges gelernt. Darüber hinaus fügt die Befragte hinzu „Ich bin in den Kurs ‚hereingekommen‘ und ‚sofort aufgeblüht‘. Ich habe festgestellt, es [gibt] mehrere Personen, denen es genauso geht wie mir“ (IP 4). Auch die Leiterinnen seien sehr nett zu ihr gewesen. Sie seien sofort auf sie zugekommen, „da war ich stolz und bin geblieben“ (IP 4). Früher hatte sie immer Angst gehabt, etwas zu sagen, „aber die wurde mir von den Trainerinnen genommen“ (IP 4). In ihrer Wohnhausanlage habe es früher jemanden gegeben, der sie immer ausgebessert habe, dann hätte sie sich nichts mehr sagen getraut bzw. hätte schwierige Worte auch in der gesprochenen Sprache übersprungen. Es hatte sich dabei hauptsächlich um Wörter gehandelt, die sie nicht aussprechen könne. Im VHS-Kurs sei dies nicht so.

4.2.1.5 Interviewperson 5

I. Allgemeine Fragen

IP 5 war weiblich und 37 Jahre alt und lebte in einer Lebensgemeinschaft mit zwei Kindern im Alter von acht und zweieinhalb Jahren. Ihr höchster Schulabschluss war der Polytechnische Lehrgang. Ihre Lehre als Floristin hat IP 5 abgeschlossen. Sie gab an, zwei Geschwister zu haben. Zur Schulbildung der Eltern konnte sie keine Angaben machen. Der Vater sei Gärtner gewesen, die Mutter Haushaltsgehilfin.

¹⁷ Beim Interview hatte IP 4 beide Hände in Schienen.

II. Familienspezifische Fragen

IP 5 erzählte, mit beiden Eltern aufgewachsen zu sein. In schulischen Belangen wurde sie zumindest insofern unterstützt, als sie dazu angehalten wurde, zur Schule zu gehen. Allerdings habe sie gelegentlich Schule geschwänzt. Unterstützung habe sie keine erhalten. Ihr Vater sei immer arbeiten gewesen, die Mutter wollte ihr nicht wirklich helfen. Auch außerhalb der Familie gab es hier keine Unterstützung.

III. Schulspezifische Fragen

IP 5 wurde wie vorgesehen mit sechs Jahren eingeschult. Da sie von der Lehrerin aber nicht gemocht wurde, wurde sie relativ rasch „in die Sonderschule abgeschoben“ (IP 5). Dort sei sie sehr gut gewesen und habe sehr gute Noten gehabt. Beim Lesen und Rechnen habe sie sich allerdings etwas schwergetan. Mit zweieinhalb Jahren habe sie sich Nerven an der Hand durchtrennt und die Mutter habe in der Schule bekannt gegeben, dass sie nicht viel schreiben dürfe, weil sie sonst Schmerzen bekommen würde. Aus diesem Grund hätten die Lehrer Rücksicht auf sie genommen. So musste sie auch nicht mitschreiben und wenn es Ansagen gegeben habe, hätten die Lehrer sie aufgefordert, von der Nachbarin abzuschreiben. „Natürlich macht jedes Kind diesen Blödsinn, um sich nicht anzustrengen, das war ein Fehler“ (IP 5). Allerdings habe die Hand auch wirklich geschmerzt, wenn sie viel geschrieben habe. Dies habe sie ausgenutzt. Klassenwiederholungen habe es dennoch nicht gegeben, „ich bin überall durchgeflosscht“ (IP 5). In die Schule sei sie eine knappe Stunde gefahren. Probleme in ihrer Schullaufbahn habe es keine gegeben. Sie habe allerdings Legasthenie gehabt, nur sei keine Therapie veranlasst worden. Sie sei aber einmal in etwa einen Monat im Spital gewesen, weil sie den Buchstaben R nicht aussprechen habe können. Damals habe sie gelernt, das R zu sagen und nun könne sie es. Längere Schulausfälle aufgrund von Erkrankungen gab es keine. Probleme habe es ausschließlich mit der Volksschullehrerin am Anfang gegeben, die dann dafür gesorgt habe, dass sie in die Sonderschule gekommen sei. Die Lehrerin sei mit mehreren Kindern überfordert gewesen, und aufgrund der Tatsache, dass sie die Schwächste

gewesen sei, sei sie in die Sonderschule abgeschoben worden. Mit Mitschülern habe es keinerlei Probleme gegeben.

IV. Alltagsspezifische Fragen

Zum Lesen hielt IP 5 fest, dass es im Grunde genommen keine großen Probleme gebe, nur habe sie eine Schreibschwäche. Wenn sie irgendwo mitschreiben müsste, dann würde sie sich schwer tun. Langsam schreiben könne sie, beim schnellen Schreiben werde sie jedoch nervös. „Und dann schreib ich es falsch hin. Sozusagen unter Druck schreiben wird schwierig. Ich fange an zu zittern. Wenn es langsam geht, dann geht es und man könnte es auch lesen“ (IP 5). Beim Schreiben tue sie sich deshalb so schwer, weil sie die Buchstaben verwechsle. Zwischen der Geburt beider Kinder habe sie einen Deutschkurs besucht, habe aber Schwierigkeiten mit der neuen Rechtschreibung gehabt. Sie habe im Alltag aber immer versucht, sich durchzuschummeln und das Schreiben zu vermeiden. In beruflicher Hinsicht war ihre Lese-Rechtschreibschwäche kein Hindernis, „weil ich mir sehr viel merke. Ich konnte mich immer ‚durchschummeln‘. Ich kann immer alles erzählen und bin in der Arbeit auf ‚zack‘. Nur wenn es heißt, ich solle etwas aufschreiben, dann wird es immer kritisch bei mir“ (IP 5). Ein Problem stelle derzeit auch die Arbeitssuche dar. Diese sei momentan für sie „extrem schlimm“ (IP 5). Sie müsse überall schauen, ob es Tätigkeiten ohne Schreibanforderungen gebe. Diese Jobs seien aber sehr selten. Die Tatsache, momentan keinen Job aufgrund ihrer Lese-Rechtschreibschwäche zu finden, sei sehr belastend für sie.

V. Kursspezifischen Fragen

Die Kurse habe sie bisher alle aus Eigeninitiative besucht. Momentan versuche sie gerade wieder einen Kurs abzuschließen, um ihre Rechtschreibung zu verbessern. Zwei Kurse habe sie bereits abgeschlossen. Derzeit sei sie arbeitslos und versuche nun, einen weiteren Kurs über das AMS zu bekommen, v. a. deshalb, weil ihr Sohn gerade Hilfe brauche, auch er habe Schwierigkeiten

in der Schule. Er habe Konzentrationsschwierigkeiten und andere Probleme. „Ich bin sehr dafür, dass mein Sohn lernt, aber er will nicht“ (IP 5).

Auf den Kurs sei sie durch das AMS aufmerksam geworden. Sie glaube, dass sie einen VHS-Kurs vermittelt bekommen hätte, weil sie der Meinung war, das AMS würde nur an die VHS vermitteln.

Den ersten Schritt zu machen bezüglich des Kurses war für sie kein Problem, sie habe keine Angst gehabt. Auch Startschwierigkeiten habe sie keine gehabt. Privat würde sie sich mit keinen Kursteilnehmern treffen, würde aber immer nett plaudern, wenn sie diese in der VHS sehe. Zur Kursdauer hielt die Befragte fest, dass die beiden Kurse, die sie schon gemacht habe, drei bis vier Monate gedauert hätten. D. h. sie habe insgesamt in etwa acht Kursmonate hinter sich. Den Alltag würde sie derzeit schon etwas besser bewältigen und habe schon einiges im Kurs Erlernte umsetzen können. So könne sie z. B. auch einen Computer betätigen. Die Befragte korrigiert dann auf „einschalten“ (IP 5). In ihren jetzigen Beruf als Floristin könne sie von den neu gewonnenen Kenntnissen nichts gebrauchen, privat seien diese allerdings wertvoll. Ihr Partner und ihre Freundin würden der Schwäche wissen und würden dann helfen, Lebensläufe zu schreiben. Beruflich könne sie sich kaum vorstellen, dass der Besuch eines Kurses hier Veränderung bringen könnte, „weil es sehr lang dauert, dass man das [Lesen und Schreiben] wirklich kann“ (IP 5). Sie sei handwerklich tätig, eine Anstellung als Bürokräftin komme für sie überhaupt nicht in Frage.

Der Kursort sei 20 Minuten von ihr entfernt, die Kurszeiten seien allerdings nicht mit Arbeitszeiten verträglich. Die Kurse finden zwischen ca. 9h und 14h statt. Am Nachmittag würden sie die Kinder brauchen, daher könne sie gar nicht arbeiten gehen. Ihre Schwäche fiel ihr das erste Mal im Alter von zwölf Jahren auf. Damals habe sie bemerkt, „dass es bei mir anders abläuft als bei anderen“ (IP 5). Richtig bewusst sei ihr ihre Schwäche erst mit 15 geworden. Alle in der Berufsschule hätten schnell schreiben können, nur sie sei nicht mitgekommen. Ihrer Chefin sei das allerdings nicht wichtig gewesen, sie habe möglicherweise geahnt, dass sie funktionale Analphabetin sei, da sie aber gut gearbeitet habe,

sei sie von der Chefin behalten worden. Den Kurs müsse sie nicht selbst finanzieren, er werde vom AMS bezahlt. Wünsche und Verbesserungsvorschläge habe sie keine außer jenen, dass sie nochmals einen Kurs besuchen könne. „Damit ich selbstbewusster werde im Schreiben. Vor allem im Umgang mit dem Computer“ (IP 5).

4.2.1.6 Interviewperson 6

I. Allgemeine Fragen

IP 6 war männlich und 70 Jahre alt. Er gab an, nur sechs Volksschulklassen besucht zu haben¹⁸. Berufsausbildung habe er keine, mit 14 habe er in einer Gärtnerei zu arbeiten begonnen. Die Anzahl der Geschwister gab IP 6 mit drei an. Die Eltern hätten keine Schulbildung gehabt. Zum Beruf der Eltern gab IP 6 an, dass diese zuerst im Kloster gewesen seien¹⁹, dann hätten sie eine Landwirtschaft gehabt. Die Mutter sei später zu einem Bergbauern in Payerbach arbeiten gegangen.

II. Familienspezifische Fragen

IP 6 gab an, zwar beide Elternteile gehabt zu haben, der Vater sei aber über zehn Jahre lang im Krieg gewesen²⁰. Vom Zur-Schule-Gehen sei er von zu Hause nicht angehalten worden. Die Mutter habe aber auch keine Schulbücher gekauft. Dies sei ein Fehler gewesen. Unterstützt sei er beim Lernen zu Hause nie geworden. „Wir waren für die Eltern so, als würde es uns gar nicht geben, wir haben arbeiten müssen“ (IP 6). Auch die Geschwister hätten ihm nicht helfen können, denn die Schwestern seien zehn Jahre älter als er und hätten die Familie relativ früh verlassen „und haben für andere Leute den Trottell gemacht und damit Geld verdient“ (IP 6).

¹⁸ IP 6 dürfte sich hier nicht korrekt erinnern, da die Schulpflicht zu der Zeit, als IP 6 zur Schule ging, in Österreich zwar acht Jahre betrug, davon waren aber nur vier Jahre Volksschule und vier Jahre Sekundarstufe I. entweder in der Hauptschule oder im Gymnasium.

¹⁹ Auf die Frage, was die Eltern im Kloster getan hätten, konnte IP 6 keine näheren Angaben machen.

²⁰ Offenbar einige Jahre in Kriegsgefangenschaft

III. Schulspezifische Fragen

IP 6 war bei der Einschulung im Jahr 1946 sechs Jahre alt. Er glaubt sich zu erinnern, die zweite und die dritte Klasse Volksschule wiederholt zu haben, ansonsten sei er immer knapp durchgekommen. Der Schulweg sei ca. einen halben Kilometer weit gewesen. Probleme mit den Lehrkräften habe es insofern gegeben, als die Kinder geschlagen worden seien, wenn sie gegen die Regeln verstoßen hätten oder auch gewisse schulische Leistungen nicht erbracht hätten. Mit Mitschülern habe es keine Probleme gegeben. Zum Lernszenario hielt der Befragte noch fest, dass oft gar kein Lehrer anwesend gewesen sei. In einem Klassenzimmer seien drei Klassen zusammen gelegt gewesen, ein Unterricht sei größtenteils gar nicht möglich gewesen und habe auch nicht stattgefunden. Teilleistungsschwächen seien keine festgestellt worden, auch eine längere Erkrankung habe es nicht gegeben.

IV. Alltagsspezifische Fragen

Zur Frage, in welchen Situationen die Rechen-, Schreib- und Leseschwächen zum Problem werden würden, meinte IP 6, es gebe vielerlei Probleme. „Man kennt ja die Buchstaben, aber es fehlt halt der Rest. Das ist wie ein Motor, dem die Zündung fehlt“ (IP 6). Strategien habe er keine im Alltag entwickeln müssen, da er nie wirklich schreiben habe müssen. Dasselbe gab IP 6 für den Beruf an. Insofern fühlte er sich durch seine mangelnden Schreib- und Lesekenntnisse auch nicht wirklich belastet.

V. Kursspezifische Fragen

Den Kurs besucht IP 6 aus Eigeninitiative, weil er besser schreiben können möchte. Er sei durch Werbung in Radio und Fernsehen auf den Kurs aufmerksam geworden. Vor der Anmeldung habe er große Angst gehabt. „Ich habe geschwitzt aus Angst. Das kann sich kein Mensch vorstellen“ (IP 6). Startschwierigkeiten habe es keine gegeben.

Zu Sozialkontakten mit anderen Kursteilnehmern hielt der Befragte fest, dass er mit einer Frau auch privat Kontakt habe. Die beiden seien schon einmal im Donauzentrum gewesen und hätten dort in etwa vier Stunden miteinander verbracht.

IP 6 gab an, den Kurs seit 2011 besucht zu haben und ihn gerade abgeschlossen zu haben. Der Kurs sei etwa 20 Minuten von seinem Wohnort entfernt. Zu den restlichen Fragen konnte IP 6 keine Angaben machen.

4.2.2 Experten

4.2.2.1 Mag. Krenn

Zu Beginn des Interviews hielt der Befragte fest, dass vom Institut selbst keine Basisbildungskurse angeboten wurden, er selbst jedoch habe im Zuge einer Forschungsarbeit mehrere Kursteilnehmer von Basisbildungskursen interviewt.

I. Informationen zu familienspezifischen Umständen der von Mag. Krenn interviewten Personen

Sämtliche von Mag. Krenn befragten Personen besuchten das österreichische Schulsystem, da es ja, so der Befragte, eine Schulpflicht in Österreich gebe. Es würde jedoch sehr stark davon abhängen, welchen Stellenwert die Bildung innerhalb der Familie habe und aus welchem sozialen Milieu die Befragten stammen würden. Es seien relativ viele dabei gewesen, die aus einem bäuerlichen Milieu gekommen seien. Seine Befragten hätten immer wieder zu Protokoll gegeben, dass sie nicht oder nur sehr selten zur Schule gehen konnten, weil sie daheim als Arbeitskräfte gebraucht worden seien. Bereits im Alter von zehn Jahren hätten viele seiner Befragten im bäuerlichen Betrieb mithelfen müssen und es sei wenig Zeit für Hausaufgaben geblieben. Mit der Entfernung zur Schule habe ein mangelnder Schulbesuch kaum etwas zu tun gehabt, denn selbst am Land gebe es gute Bussysteme, um die Kinder zur Schule zu bringen. Allerdings seien bei seinen Befragten auch ältere Interviewpartner dabei gewesen, die noch zu Zeiten zur Schule gegangen

seien, in denen es derartige Transportsysteme nicht gegeben habe, diese hätten oft einen Schulweg von zwei Stunden gehabt. Dennoch sei der Schulweg für diese Betroffenen ebenfalls kein Faktor gewesen, sondern immer wieder habe es sich bei seinen Interviews herausgestellt, dass es eher die Mithilfe zu Hause gewesen sei, die hier eine wesentliche Rolle gespielt habe.

Zur Unterstützung in schulischen Belangen innerhalb der Familie hielt der Befragte fest, dass seine Interviewpartner häufig aus bildungsfernen Familien gekommen seien und dort wenig Unterstützung geboten worden sei. Die Eltern seiner Befragten hätten selbst meist über keinen hohen Bildungsabschluss verfügt. Er führte auch aus, dass seinen Erfahrungen nach in diesem von ihm angesprochenen sozialen Milieu „Bildung“ nicht die Bildung sei, die in der Schule gefordert werde, die auch innerhalb der Familie keinen hohen Stellenwert habe, sondern dass sich seine Befragten in anderen Bereichen Kompetenzen, hier vor allem praktische Fähigkeiten, angeeignet hätten. Diese würden aber in unserer Gesellschaft nicht als Bildungsprozesse wahrgenommen.

II. Alltagsspezifische Fragen

Zu den Defiziten, die seine Interviewpartner hatten und den entsprechenden Bewältigungsstrategien hielt der Befragte zunächst fest, dass die meisten seiner Befragten relativ spät im Leben Alphabetisierungskurse besucht hätten. Ein Problem im Zusammenhang mit derartigen Kursen sei auch die Definition von funktionalem Analphabetismus. Sie richte sich nicht nur danach, *ob* man lesen könne, sondern auch *wie gut* man es könne. Demnach gelte man in unserer Gesellschaft häufig schon als funktionaler Analphabet, wenn man zwar lesen und schreiben könne, aber viele Rechtschreibfehler mache. Einige seiner Probanden hätten in ihrer Freizeit sogar Bücher gelesen, hätten jedoch grobe Mängel beim Rechtschreiben aufgewiesen. Mit seiner Studie würde er versuchen, das Bild von funktionalem Analphabetismus etwas zu differenzieren. Er selbst spreche nicht von funktionalen Analphabeten, sondern von Bildungsbenachteiligten „weil das die Prozesse darauf lenkt, wie ihre Schwächen in den Schriftsprachenkompetenzen überhaupt entstanden sind“

(Mag. Krenn). Wesentlich sei auch, so der Befragte, dass sich funktionale Analphabeten auch ohne Lese- und Rechtschreibkenntnisse „durchs Leben schlagen können“ (Mag. Krenn). Sie haben nach seiner Erfahrung kompensatorische Fähigkeiten aufgebaut. „Ich hatte einen Mann dabei, der hat sogar sein eigenes Unternehmen gegründet, obwohl er nicht ordentlich lesen und schreiben konnte. Seine Schwester hat ihm die Schreibarbeiten erledigt. Er hat sich alle Kostenvoranschläge (das waren nicht wenige, da er immer wieder kleine Aufträge hatte) und die Termine im Kopf machen müssen. Er hatte seine ganzen Termine und Kalkulationen im Kopf gehabt. Man darf nicht davon ausgehen, dass nur, weil Leute nicht g'scheit lesen und schreiben können, ... die entwickeln oft eine Reihe von Kompetenzen, die oft sogar höher entwickelt sind, als bei Menschen, die lesen und schreiben können“ (Mag. Krenn). In der Volkshochschule spreche man im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus immer von fehlender Basisbildung, doch auch hier würde sich die Frage stellen, was Basisbildung sei. „Die Definitionen sind so weit, dass man jeden zweiten in einen Basisbildungskurs schicken müsste. Sozialkommunikative Fähigkeiten, unternehmerische Fähigkeiten. Man muss die Definitionen hinterfragen, weil sie von unrealistischen Annahmen ausgehen. Ich versuche da mehr einen kritischen Blick in die Diskussion von Basisbildungsbedarf und einen Blick darauf zu werfen, wie dieses Defizit entstanden ist“ (Mag. Krenn).

Zur Belastung der Betroffenen aufgrund der Schwächen hielt Mag. Krenn fest, dass nicht immer alle drei Schwächen (Lesen, Schreiben, Rechnen) gemeinsam auftreten würden und auch nicht unmittelbar miteinander zusammenhängen würden. Es gebe zwar Betroffene, die in allen drei Bereichen grobe Mängel hätten, es seien aber auch immer wieder Personen dabei, die in Mathematik relativ gut waren. Belastend sei es dennoch, „weil es irrsinnig stigmatisierend ist. Wir sind eine Gesellschaft, in der von der Rechtschreibung auf den Menschen geschlossen wird. Wenn einer grobe Rechtschreibfehler macht, unterstellt man ihm gleich mangelnde Intelligenz. Das führt auch dazu, dass die Leute große Ängste haben, das anzuwenden, weil sie sich scheuen, zu schreiben. Diese Zuschreibungen halten die Menschen in ihren Mängeln fest, anstatt ihnen Wege zu eröffnen, um da rauszukommen“ (Mag. Krenn).

III. Kursspezifische Fragen²¹

Im Zusammenhang mit Kursbesuchen hielt der Befragte fest, dass man sich nicht vorstellen dürfe, dass Betroffene einmal in einen Kurs gehen würden und damit „geheilt sind. Das kann oft Jahre dauern. Es dürfte nicht so leicht sein, Schreiben im Erwachsenenalter zu erlernen. Wenn sie es nicht schaffen, das in den Alltag zu integrieren, dann verlieren sie es wieder“ (Mag. Krenn).

IV. Verbesserungsmöglichkeiten

Mag. Krenn merkte an, dass unser Schulsystem nicht darauf ausgerichtet sei, Kinder aus benachteiligten Milieus zu fördern. „Man kommt in die Schule und entweder man kommt mit oder nicht. Wenn nicht gibt es keine spezielle Förderung. Es gibt Prozesse, wo die Kinder, früher oder später, in die Sonderschule abgeschoben werden und da kommen sie nicht mehr heraus und sind obendrein noch stigmatisiert“ (Mag. Krenn). In diesem Zusammenhang führt er an, dass einige seiner Befragten angegeben hätten, dass sie in Mathematik relativ gut gewesen seien und trotzdem in die Sonderschule geschickt worden seien, da sie Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gehabt hätten. In der Sonderschule seien sie dann unterfordert gewesen. Seiner Ansicht nach würde die Sonderschule abgeschafft gehören und Kinder mit besonderem Förderbedarf müssten in der Regelschule integriert werden. Denn: „Schon allein die Tatsache, dass man in die Sonderschule gegangen ist, zieht ein derartiges Stigma nach sich. Bei einem hat sogar die Tatsache genügt, dass er, da er die Sonderschule besucht hat, beim Führerschein vom Amtsarzt zu einem Reaktionstest geschickt wurde, obwohl er in der zwischen Zeit seine Lehre abgeschlossen hat. Er war beruflich eigentlich recht erfolgreich“ (Mag. Krenn). Auch im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund müssten neue Lösungen gefunden werden. In der Regel sprechen sie ihre eigene Muttersprache nicht perfekt und haben auch Probleme in Deutsch. D. h. auch hier sah Mag. Krenn Bedarf für Verbesserung.

²¹ Zu kursspezifischen Fragen konnte Herr Mag. Krenn kaum Auskunft geben, da er hauptsächlich mit der biografischen Erhebung der Betroffenen betraut war.

4.2.2.2 Dr. Doberer-Bey

I. Erfahrungen im Kurssetting mit Basisbildung

Zur Ihrer Erfahrung mit Basisbildungskursen und den daran teilnehmenden Betroffenen gab die Befragte an, dass jeder der Teilnehmer die Schulpflicht absolviert hatte, jedoch nur relativ wenige über einen Hauptschulabschluss verfügten. V. a. jene, die besonders große Schwächen beim Lesen und Schreiben hatten, verfügten über keinen Hauptschulabschluss. Manche hatte auch die Lehre abgeschlossen. Diese konnten in der Regel etwas schreiben, hatten aber das Gefühl, zu viele Fehler zu machen und trauten sich diese Tätigkeit daher nicht zu. Auch habe es einige gegeben, die aufgrund der Veränderungen im Arbeitsprozess immer mehr mit Schrift konfrontiert waren und nun auch durch den immer stärker werdenden Einfluss des Computers immer häufiger schreiben mussten oder aber auch so genannte Arbeitsbücher ausfüllen mussten, so dass sie sich schlussendlich entschlossen, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen. Die Betroffenen hatten darüber hinaus nicht nur Schwierigkeiten mit dem Schreiben, sondern auch Angst, Fehler zu machen. Meist, so die Befragte, habe ihr Selbstbild sehr stark geschwankt. Sie seien beschimpft und stigmatisiert worden. Häufig fühlen sich die Betroffenen auch selbst schuld, weil sie immer hören, dass sie sich nicht genug bemühen würden, dass sie faul seien. Diese Zuschreibungen würden entweder aus der Schule oder auch aus dem Umfeld stammen.

Informationen über den Kurs hätten die Teilnehmer v. a. in den Anfängen aufgrund ihrer Öffentlichkeitsarbeit erfahren. Sie habe Folder herausgegeben, mit Arbeitsämtern Kontakt aufgenommen und auch Folder an Ordinationen und andere öffentliche Orte geschickt.

II. Familien- und Schulspezifisches

Im Hinblick auf die Biografie der Befragten gab Dr. Doberer-Bey an, dass die Teilnehmer, mit denen sie Kontakt hatte, häufig als Kind zu Hause mitarbeiten mussten und dies nicht nur in Erntezeiten. Manche mussten auch Holz

sammeln fürs Heizen, d. h. die Mitarbeit war nicht nach Jahreszeit beschränkt. Auch im städtischen Raum gab es Fälle, wo zu Hause mitgearbeitet werden musste. Bildung habe in diesen Familien keinen hohen Stellenwert gehabt. Die Teilnehmer hätten meist von zu Hause keine Unterstützung bekommen, vom Schulsystem aber auch nicht. „Dann hängen sie einfach und nehmen das die ganzen neun Jahre mit“ (Dr. Doberer-Bey). „Wenn man es in der ersten Klasse nicht lernt, ist der Zug abgefahren, weil es hier schon vorausgesetzt wird“ (Dr. Doberer-Bey). Die Befragte merkte auch an, dass in Österreich sehr wohl erwartet werde, dass die Eltern die Kinder unterstützen. „Die Lehrer bringen ihnen das bei, was zu lernen ist, und die Eltern sollen ihnen das so erklären, dass sie in der Schule anschließen können“ (Dr. Doberer-Bey). Darüber hinaus sei den Betroffenen als Kind nie oder kaum vorgelesen worden bzw. seien diese nicht von lesenden Erwachsenen umgeben gewesen, so hätten sie kein Konzept davon entwickeln können, was Schrift bedeutet und wie man mit Schriftsprache umgeht. „Wenn Lesen in der Familie überhaupt kein Thema ist, dann entwickelt sich das auch gar nicht“ (Dr. Doberer-Bey). In der Schule würde dies aber vorausgesetzt werden. Darüber hinaus sei es auch häufig so, dass sich Lehrer meist auf die besseren Schüler konzentrieren. Dies würden Untersuchungen belegen. So komme es dann schnell zu Ausgrenzungen.

III. Alltags- und Berufsbewältigung

Zunächst hielt die Befragte in diesem Zusammenhang fest, dass der Begriff Analphabet vermieden werden sollte, da hier das Nichtvorhandensein einer Sache betont werde. Denn „diese Menschen können so viele andere Sachen“ (Dr. Doberer-Bey). So hätten viele von ihnen z. B. ein sehr gutes Gedächtnis. Dennoch bräuchten sie immer wieder Hilfe. Meistens gebe es im Umfeld der Betroffenen Personen, die Schriftsprachliches für sie erledigen. In der Regel handelt es dabei um Geschwister oder Partner. Dies würde allerdings Abhängigkeit erzeugen. Wenn sie sich aber an niemanden wenden können, würde häufig etwas passieren, das ihnen zum Nachteil gereichen würde. Oft hätten diese Menschen schon Dinge unterschrieben, ohne zu wissen, worum es sich handelt oder hätten auf Schreiben von Ämtern nicht reagiert und sich schuldig oder sogar strafbar gemacht. In beruflicher Hinsicht hielt die Befragte

fest, dass bei der momentanen Entwicklung am Arbeitsmarkt es immer weniger Chancen für die Betroffenen gebe, einen adäquaten Job zu finden. Früher habe man sich mit manuellen Tätigkeiten allein auch eine gute Existenz sichern können. Dies sei nun nicht mehr so einfach. Im Zusammenhang mit den Strategien hielt Dr. Doberer-Bey auch fest, dass es immer wieder Menschen gebe, die nach wie vor, ihre Schwächen verbergen. Im AMS habe man dies nun realisiert. Gerade wenn jemand meint, er würde sich das Schriftstück mitnehmen, um es zu Hause auszufüllen, sei dies ein Indiz dafür, dass ein derartiger Kursbesuch angedacht werden sollte.

4.2.2.3 Mag. Klopff-Kellerer

I. Erfahrungen im Kurssetting mit Basisbildung

Frau Mag. Klopff-Kellerer gab an, dass ihre Erfahrungen mit funktionalen Analphabeten vorwiegend aus ihrer Kursleiterinentätigkeit seit dem Jahr 2007 resultieren würden. Sie sei damals in einen Intensivkurs eingestiegen, der drei Mal pro Woche drei Stunden vormittags und drei Stunden nachmittags stattgefunden habe (phasenweise auch am Abend). Teilweise würden ihre Erfahrungen auch aus Beratungsgesprächen resultieren. Zur Teilnehmerzahl hielt die Befragte fest, dass die Höchstzahl mit zehn Teilnehmern beschränkt sei, wobei ab sieben Teilnehmern ein Team-Teaching empfohlen werde, d. h. hier seien zwei Trainer vor Ort. Dies sei ein Qualitätsstandard, der im Rahmen der Initiative „Erwachsenenbildung“ und des BMUKK gefördert werde. Die Intensivkurse würden nur von Leuten besucht, die vom AMS zugewiesen wurden. Darunter würden sich sowohl freiwillig als auch unfreiwillig Teilnehmende befinden. Bei den unfreiwillig Teilnehmenden handelt es sich um Personen, bei denen das AMS entschieden habe, dass es nötig sei, besser Lesen und Schreiben zu lernen oder auch die mathematischen Fähigkeiten zu verbessern, so dass später in den Beruf eingestiegen werden könne. Auch in sozialer Hinsicht gebe es Erfolge, da manche Leute voneinander sehr profitieren würden. Darüber hinaus habe „nette und tolle“ Zusammenarbeiten gegeben. Es haben sich sogar teilweise Freundschaften gebildet.

Zu den familienspezifischen Fragen gab die Befragte an, dass sehr viele Leute aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten stammen würden. Viele kamen aus Familienverhältnissen mit teilweise sehr vielen Kindern. Auch Alkohol sei in diesen Familien häufig ein Problem gewesen. In ihrem Intensivkurs sei die Gruppe bunt gemischt gewesen. Es habe Jugendliche gegeben, die nach dem Hauptschulabschluss gekommen seien, wo für sie nicht ganz klar gewesen sei, „warum so wenig vorhanden war, vor allem im Lese- und Schreibbereich“ (Mag. Klopff-Kellerer). Andere wiederum seien 60 Jahre alt gewesen, wo z.B. der Partner verstorben sei und sie wieder lesen und schreiben wieder lernen wollten. Zur Anzahl der Geschwister führte die Befragte dann nochmals aus, dass die Kinder häufig nicht so gefördert werden konnten, weil es einfach zu viele Geschwister gegeben habe und die Eltern damit beschäftigt gewesen seien, zu arbeiten bzw. die anderen Kinder zu versorgen. Auch sei vielen Kursteilnehmern nicht vorgelesen worden oder aber es gab schwere Krankheiten in der Familie. Manche Biografien würden auch häufige Ortswechsel aufweisen. Insgesamt aber würden die Teilnehmer eher aus den unteren Bildungsschichten kommen. Allerdings sei es wichtig, dass nicht verallgemeinert würde. Das Phänomen komme auch teilweise in den oberen Schichten vor. „Hier müsste verstärkt geforscht werden. Es sind oft Menschen, die andere Kompetenzen haben und auch in ihrem Leben erfolgreich sind“ (Mag. Klopff-Kellerer).

II. Alltagsbewältigung

Die Befragte gab an, dass die Betroffenen sehr häufig im Alltag und Beruf eingeschränkt seien. Sie berichtete von einer Frau, die erzählte, dass sie befördert worden wäre, sich aber nicht getraut habe und dann sogar gekündigt habe. Erst dann habe sie den Schritt in den Kurs gewagt. Die Befragte meinte in diesem Zusammenhang, dass bei derartigen Problemen Kursleiter nur zum Teil helfen könnten, denn diese Menschen würden auch andere psychosoziale Unterstützung brauchen.

Häufig ergebe sich ein Knackpunkt im Leben der Betroffenen, wenn die beruflichen Anforderungen steigen und die Teilnehmer ein anderes

Aufgabengebiet übernehmen müssen. Zuvor hätten die Befragten allerdings mehrere Strategien entwickelt, um sich im Leben zurechtzufinden. Beim Bewegen im öffentlichen Raum würden sich Kursteilnehmer häufig an architektonischen Dingen im Stadtraum orientieren. Des Weiteren seien manche relativ gut in Kommunikation. Andere wiederum würden einfach von ihrem Problem ablenken, um es zu verbergen. Eine weitere Strategie, die die Befragte angab, sei jene, dass Menschen auch sehr viel auswendig lernen würden. Ein Beispiel dafür sei der Führerschein. Darüber hinaus gebe es auch Menschen, die ganz einfach um Hilfe bitten würden, wenn sie etwas nicht lesen können. Manche würden v. a. Freunde und Nachbarn mit einbeziehen und sie z. B. bitten, dass man ihnen einen Brief oder ein anderes Schriftstück vorliest. Gerade in den Abendkursen würde man auch relativ erfolgreiche Menschen vorfinden, die es v. a. beruflich sehr weit gebracht haben.

4.2.2.4 Frau Sabine Schinagl und Mag. Sonja Muckenhuber

Zur Frage, wie die Idee entstanden sei, Basisbildungskurse an der VHS anzubieten, gab Frau Schinagl an, dass es in der VHS so üblich sei, ein Konzept zu erstellen, sobald der Bedarf für eine bestimmte Thematik gegeben sei. Daraus werde dann ein Angebot erstellt. Der Bedarf zur Thematik sei in diesem Fall sehr groß gewesen und somit seien die Kurse in das Kursprogramm der VHS aufgenommen worden. Mag. Muckenhuber ergänzte dazu noch, dass das Phänomen des Analphabetismus spätestens seit der OECD-Studie (1994-1998) bekannt sei. Seit Beginn der Studie sei funktionaler Analphabetismus auch Thema an der VHS Linz. Im Konkreten gebe es seit 1995 Kurse. Die Betroffenen würden auf mehrere Arten und Weisen von den Kursen erfahren. Zum einen gebe es in der vorweihnachtlichen Zeit jährlich Lesungen von Texten, die Kursteilnehmer verfasst haben, darüber hinaus finde am 8. September der Weltalphabetisierungstag statt, dabei würden in ganz Österreich Veranstaltungen und Aktionen in den VHSen stattfinden. Diese Dinge würden auch in die Medien gelangen, wodurch die Betroffenen davon erfahren würden. Des Weiteren würden auch häufig Leute im Umfeld der Betroffenen auf derartige Kurse aufmerksam machen, auch Multiplikatoren wie z. B. Mitarbeiter im AMS würden hier eine große Rolle spielen. Zu den

häufigsten Medien, so die Ergänzung durch Mag. Muckenhuber, würden Radio, Fernsehen, Printmedien, Social Media und auch Aktionstage zählen. Darüber hinaus gebe es auch leicht lesbare Folder und Mundpropaganda.

4.3 Interpretation

4.3.1 Allgemeine Fragen

Zum Alter der Befragten ist festzuhalten, dass dieses relativ breit gestreut war (von 37 bis 70 Jahren). Auffallend war, dass sich kein jüngerer Kursteilnehmer zu einem Interview bereit erklärt hat, was möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, dass Menschen mit Stigmatisierungsängsten mit zunehmenden Alter und zunehmender Reife mit derartigen Ängsten i.d.R. besser umgehen können.

Die Aufteilung in drei männliche und drei weibliche Befragte ergab sich zufällig. Auch wenn eine Befragung von sechs Teilnehmern nicht repräsentativ ist, kann dennoch darauf hingewiesen werden, dass in den erwähnten beiden Studien in Abschnitt 3.3.1 (demographische Daten) die Aufteilung zwischen männlichen und weiblichen Kursteilnehmern mehr oder weniger ausgeglichen war, wobei ein leichter Überhang zu männlichen Kursteilnehmern in diesen Studien festgestellt worden war. Bei den Angaben der Geschwister zeigte sich, dass manche Befragte (IP 1, IP2, IP 5 und IP 6) eine relativ geringe Geschwisteranzahl hatten (zwischen 1 und 3), während IP 3 und IP 4 dreizehn bzw. sieben Geschwister hatten. Während in der Literatur nur vereinzelt auf hohe Geschwisteranzahlen hingewiesen wird, erwähnten die Experten (Mag. Klopff-Kellerer und Dr. Doberer-Bey), dass ihren Erfahrungen nach viele Kursteilnehmer aus kinderreichen Familien stammen würden, was zur Folge habe, dass sich die Eltern in nicht ausreichendem Maß, v. a. in schulischen Belangen, um die Kinder kümmern können. Die Angaben zum Bildungsgrad stimmen ebenfalls mit jenen in der Literatur überein. So war in Abschnitt 3.3.1 sowohl aus der Hamburger Studie als auch aus der Verbleibsstudie hervorgegangen, dass die Kursteilnehmer entweder über gar keinen oder über

einen Sonderschul- oder Hauptschulabschluss verfügen. Lediglich ein Befragter in der vorliegenden Erhebung (IP 2) wies einen Berufsschulabschluss auf.

Die Berufsausbildungen der Befragten zeigen allerdings ein etwas positiveres Bild. Immerhin drei von sechs Befragten haben eine Lehre abgeschlossen (IP 1: Konditor und Weinbaukellerfacharbeiter, IP 2: Zimmermann und IP 5: Floristin). Auch wenn für die vorliegende Studie keinerlei Repräsentativität angenommen werden kann, so überrascht dieses Ergebnis doch, da in der Verbleibsstudie nur 15% der Befragten über eine Berufsausbildung verfügten, in der Hamburger Studie waren es nur 28% (vgl. dazu Abschnitt 3.3.1).

Die Schulbildung der Eltern zeigt ein ähnliches Bild (angegeben wurde von den Befragten Pflicht- bzw. Hauptschulabschluss). Auffallend war allerdings, dass einige Befragte über die Schulbildung der Eltern nicht Bescheid wussten (IP 3 und IP 5). Gerade bei diesen beiden Befragten ist aber aufgrund der Lebensgeschichte der Betroffenen (es handelte sich zum einen um die Befragte, die 13 leibliche Geschwister hatte und zum anderen um jene Befragte, die von ihrer Mutter erst gar nicht in Schule gelassen wurde, weil sie zu Hause zum Putzen benötigt wurde) davon auszugehen, dass die Eltern ebenfalls über eine geringe Schulbildung verfügten, da Bildung in der Familie sonst mit Sicherheit eine höhere Bedeutung zugekommen wäre. Auch in den Interviews der befragten Experten zeigte sich, dass Bildung nicht den Stellenwert hat, den sie haben sollte (Interview Mag. Krenn) (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2).

Auf den Bildungsstatus der Eltern kann trotz fehlender Information seitens der Befragten auch durch die Berufe, die die Befragten angegeben hatten, geschlossen werden. Außer IP 1, der angab, dass sein Vater Beamter und seine Mutter Betriebsführerin waren (siehe dazu weiter unten), waren die Eltern der Befragten entweder in niedrigen Tätigkeiten oder ungelernten Jobs oder aber als Hausfrau und Mutter tätig. Auch in der Literatur wird, wie in Abschnitt 2.3.2 dargelegt, darauf hingewiesen, dass die Eltern meist auf bildungsfernen Schichten stammen.

Dass die Kommunikation zwischen dem Betroffenen (IP 1) und seinen Eltern eher von nachrangiger Bedeutung war, zeigt die Tatsache, dass der Betroffene angab, die Mutter sei Betriebsführerin gewesen, dazu jedoch nicht sagen konnte, in welchem Betrieb. Höchstwahrscheinlich handelt es sich bei dieser Aussage um eine unbewusst falsch gemachte Angabe, da eine Führerin bzw. Leiterin eines Betriebes in jedem Fall jemand mit Bildungsinteresse sein muss, da es sich dabei meist um verantwortungsvolle Positionen handelt. Mütter mit hohem Bildungsinteresse erziehen jedoch im Regelfall keine funktionalen Analphabeten (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2). Auch die Aussage von IP 2 zur Schulbildung seiner Eltern zeigt, dass Kommunikation zu Hause „nicht großgeschrieben“ sein dürfte, da IP 2 hier keine konkreten Angaben machen konnte

4.3.2 Familienspezifische Fragen

Zu familienspezifischen Fragen wie Armut, Alkoholabhängigkeit, Gewalt in der Familie äußerte sich lediglich IP 3, die davon berichtete, mit dem Hosenseil geschlagen worden zu sein (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2, wo unter Bezugnahme auf die Verbleibsstudie angegeben wurde, dass funktionale Analphabeten nicht selten aus gewalttätigen Familienstrukturen stammen) und auch erzählte, dass sie sehr viel emotionale Kälte in ihrer Kindheit erlebt habe (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2, wo v. a. Egloff davon berichtet, dass Kindern aus derartigen Familien oft Zuwendung fehle und die Kinder regelrecht ignoriert würden).

Im Hinblick auf schulische Unterstützung gab es unterschiedliche Antworten. Während IP 2 und IP 4 davon berichteten, aufgrund von häufiger Mitarbeit zu Hause sehr oft nicht zur Schule gehen konnten, hielten IP 1, IP 2, IP 5 und IP 6 fest, dass sie immer zur Schule gehen konnten bzw. mussten. Auch Mag. Krenn berichtet davon, dass zu Erntezeiten die Kinder zu Hause bleiben mussten, Dr. Doberer-Bey berichtet von Mithilfe bei Erntezeiten, vom Holzsammeln und auch von Mithilfe im städtischen Raum. Auch diese Aussagen stehen im Einklang mit Abschnitt 2.3.2, wo berichtet wurde, dass Mithilfe zu Hause oft ein Grund für Schulabsenz ist.

Wirkliche Unterstützung erhielt aber keiner der Befragten. Dies wurde mit Zeitmangel seitens der Eltern aufgrund der hohen Arbeitslast und der Versorgung mehrerer Kinder als auch mit Desinteresse an schulischen Angelegenheiten begründet. Auch keiner der Befragten hatte in der unmittelbaren Umgebung wirkliche Hilfe. Darüber hinaus berichtete allerdings keiner der Befragten, dass er nicht die nötige Ruhe zum Lernen gehabt hätte, vielmehr gaben Befragte an, dass sie zum einen keine Lust (IP 2) gehabt hatten, zum anderen nicht gewusst hatten, was sie überhaupt tun sollten (IP 4). Auch Experten hatten angegeben, dass sie Eltern oft zu beschäftigt gewesen seien und Bildung, wie bereits erwähnt, einen zu niedrigen Status in den Familien der Betroffenen gehabt habe. Vor allem Mag. Klopff-Kellerer und Dr. Doberer-Bey betonten, dass in diesen Familien sehr häufig die Lesekultur fehle – eine überaus wichtige Voraussetzung für schulisches Vorankommen (vgl. dazu auch Abschnitt 2.3.2, wo festgehalten wurde, dass Lesen und Schreiben in Familien von funktionalen Analphabeten einen meist sehr niedrigen Stellenwert haben und v. a. die Eltern hier keine förderlichen Vorbilder darstellen).

4.3.3 Schulspezifische Fragen

Durchaus im Einklang mit den in der Literatur gemachten Angaben standen auch die Informationen, die die Befragten zu ihrer Schulkarriere gaben. Bis auf IP 3, die ihren eigenen Angaben nach jedoch dem Stoff in der Schule (nicht mal mit Abschreibübungen) folgen konnte, gaben alle Befragten an, ein oder mehrere Klassen wiederholt zu haben. Auffallend war, dass IP 4 die erste Volksschulklasse gleich 3 Mal wiederholt hatte, dann aber überall durchgelassen worden war, was die anderen Befragten teilweise auch angaben. So zeigt sich hier vollkommen in Übereinstimmung mit der Literatur, dass Kinder mit gravierenden Mängeln im Lesen und Schreiben durch neun Pflichtschuljahre „geschleppt“ werden, obwohl sie über das Niveau der ersten/zweiten Klasse Volksschule im Bezug auf Lesen und Schreiben niemals hinausgekommen sind. Auch Mag. Klopff-Kellerer berichtete von Jugendlichen, die nach dem Hauptschulabschluss in die Kurse gekommen seien und kaum lesen und schreiben konnten. Umgekehrt zeigten die Erhebungen aber auch,

dass Kinder, die (leichte) Schwächen in der Schule zeigen, relativ rasch in die Sonderschule abgeschoben werden (vgl. dazu die Aussage von IP 5, deren Lehrerin sie ihren eigenen Aussagen her nicht mochte, sie dann in der Sonderschule landete und dort relativ gute Noten hatte. Aber auch Mag. Krenn berichtete von einigen seiner Befragten, die trotz guter Leistungen z. B. in Mathematik in die Sonderschule geschickt worden seien und dort unterfordert gewesen seien). Dies weist auf gravierende Mängel im Schulsystem hin, weil sich einmal mehr zeigt, dass Kinder statt Sonderbeschulung mehr Förderung innerhalb des Regelschulsystems erhalten sollten, um so keine stigmatisierende Schulkarriere durchlaufen zu müssen, die ihnen in der Regel sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter die soziale Teilhabe erschwert bzw. diese sogar verhindert.

Von Teilleistungsschwächen berichteten lediglich IP 4 und IP 5. In beiden Fällen fanden jedoch weder Therapien noch Förderung statt. Von längeren Krankheiten berichtete keiner der Befragten, allerdings hatte sich IP 3 beide Beine jeweils vier Mal gebrochen. Hier kann davon ausgegangen werden, dass IP 4 längere Fehlzeiten hatte (sie berichtet auch darüber, dass ihr die Hausübung vom Direktor nach Hause gebracht worden sei, sie dann damit aber keinerlei Hilfe erhalten hatte). Keiner der Befragten gab an, dass der lange Schulweg ein Grund dafür gewesen sei, dass die Schule nicht so oft besucht worden sei, wie dies vorgesehen gewesen sei. Auch Mag. Krenn gab zu Protokoll, dass es selbst am Land Bussysteme gebe, und selbst bei seinen älteren Befragten, die oft bis zu zwei Stunden Fußweg gehabt hätten, habe der lange Schulweg diese nicht vom Schulbesuch abgehalten.

Im Hinblick auf Probleme mit Lehrkräften gab lediglich IP 5 an, dass ihre Lehrerin sie nicht wollen habe (es handelte sich dabei um jene Befragte, die dann lt. ihren eigenen Aussagen aufgrund der Lehrkraft in der Sonderschule gelandet ist). Lediglich IP 6, der älteste der Befragten (70 Jahre), berichtete davon, von der Lehrkraft bei Regelbruch geschlagen worden zu sein. Zu Problemen mit Mitschülern hielten IP 3 und IP 4 fest, dass sie gemobbt worden seien. Aus didaktischer Sicht ist schließlich festzuhalten, dass außer IP 3 keiner der Befragten dazu Angaben machte. IP 3 berichtete, dass sie in der Schule

sehr viel abschreiben habe müssen und hier seitens der Lehrkraft (Direktor) keine Hilfestellung erhalten habe. IP 6, der hier einen Sonderfall aufgrund seines Alters darstellt, berichtete sogar davon, überhaupt nicht unterrichtet worden zu sein, da oft kein Lehrer in der Klasse gewesen sei und sich bis zu drei Klassen in einem Raum befunden hätten.

Zu schulischen Aspekten, die ihnen von Seiten der Kursteilnehmer bzw. im Fall von Mag. Krenn der Interviewpartner zugetragen worden sind, berichteten die Experten relativ wenig. Lediglich Frau Dr. Doberer-Bey hielt fest, dass sich Lehrer in der Schule häufiger auf die besseren Schüler fokussieren, was zur Aussage von IP 5 passte, die angab, dass sie bei den Schwächsten dabei gewesen sei und dann schließlich in der Sonderschule gelandet sei.

4.3.4 Alltagsspezifische Fragen

Die erhobenen Daten zur Alltagsbewältigung zeigten, dass sich sämtliche Befragte durchaus in ihren Handlungsmöglichkeiten im Alltag eingeschränkt fühlten. Die Probleme, die hier angeführt wurden, reichten von Problemen beim Formular-Ausfüllen (IP 4), Probleme beim schnellen Mitschreiben (IP 5), Probleme beim SMS-Schreiben und Mail senden (IP 1 und IP 2 (vgl. dazu ausführlich Abschnitt 2.4.2, wo ebenfalls festgestellt wurde, dass mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen sämtliche Handlungsmöglichkeiten im Alltag einschränken), über Demütigungen (Beschimpfungen und Schläge seitens der Partner: IP 3 und IP 4) (vgl. dazu Abschnitt 2.4.5, wo dargelegt wurde, dass funktionale Analphabeten häufig mit abwertenden Bemerkungen zu rechnen hätten, was oft zum sozialen Rückzug der Betroffenen führt) bis hin zu Problemen bei der Arbeitssuche, da es heutzutage kaum mehr Tätigkeiten ohne Schreibanforderungen gibt (vgl. dazu Abschnitt 2.4.4.). Auch Frau Mag. Klopff-Kellerer hatte in ihrem Interview angegeben, dass sie eine Frau in einem Kurs betreut hat, die sogar eine Beförderung abgelehnt hat, weil sie sich die Anforderungen, die mit Sicherheit Schreibe- und Lesekompetenzen vorausgesetzt hätten, nicht zugetraut hatte (vgl. dazu auch Abschnitt 2.4.4, wo ebenfalls davon berichtet wird, dass Angebote zum beruflichen Aufstieg häufig aus Angst ausgeschlagen würden, im neuen Aufgabengebiet mit Schriftsprache

konfrontiert zu werden und damit als Mensch ohne Basisbildung enttarnt zu werden). Auch Dr. Doberer-Bey berichtete von Stigmatisierungserfahrungen der Betroffenen (Schuldzuschreibungen an sich selbst), auch Mag. Krenn gibt an, dass diese Zuschreibungen die Menschen in ihren Mängeln festhalten.

Drei der Interviewpartner (IP 2, IP 3 und IP 5) berichteten darüber hinaus auch, durch die mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten stark belastet zu sein und teilweise auch regelrechte Angstzustände in Schreibsituationen zu bekommen. Auch die Experten berichteten von Problemen im Alltag, v. a. auch von den gravierenden nachteiligen Folgen, wenn z.B. auf wichtige behördliche Schreiben nicht die entsprechenden Reaktionen erfolgen, weil die nötigen Lese- oder Schreibkompetenzen nicht vorhanden sind, erwähnen aber durchwegs auch eine Reihe von Strategien, die sich die Kursteilnehmer häufig zurechtlegen (bitten um Hilfe, auswendig lernen, Fragen von Freunden und Nachbarn, mitnehmen der Schriftstücke vom Arbeitsamt nach Hause etc.). Vor allem Mag. Krenn erwähnte, dass die Betroffenen häufig eine Reihe praktischer und kompensatorischer Fähigkeiten entwickeln würden. Dies gaben auch die Befragten an. Die genannten Strategien reichten von auswendig lernen über die vergessene Brille bis hin zum Durchschummeln. Drei (IP 3, IP 6 und IP 2) gaben auch an, dass sie im Alltag, aber auch in ihrem Beruf kaum schreiben mussten. Somit fand hier eine eindeutige Vermeidungsstrategie statt. Auch in der in Abschnitt 2.5 angeführten Literatur wird häufig davon berichtet, dass die Betroffenen Schreibsituationen einfach vermeiden. In jenen Situationen, in denen Lesen oder Schreiben nicht vermieden werden können, werden in der Literatur ähnliche Strategien wie von den Experten und den Betroffenen angeführt (vergessene Brille, mit nach Hause nehmen des Formulars, das Bitten um Hilfe etc.).

4.3.5 Kursspezifische Fragen

Zum Thema Eigeninitiative vs. Fremdinitiative gaben alle sechs Befragten an, dass sie aus eigenem Antrieb den Kurs besucht hätten. Die Experten (allen voran Mag. Klopff-Kellerer) hatten aber bisher die Erfahrung gemacht, dass manche Teilnehmer freiwillig, manche aber auch unfreiwillig (meist vom AMS

zugewiesen) die Kurse besuchen würden. Auch in der Literatur (vgl. dazu Abschnitt 3.3.2) wird angegeben, dass es sowohl freiwillige als auch unfreiwillige Teilnahmen gebe, wobei die Grenzen hier verschwimmen, da viele Teilnehmer oft vom Umfeld zu einem Kursbesuch ermuntert oder sogar gedrängt werden.

Die Motive zeigten sich erwartungsgemäß relativ heterogen. Sie reichten vom Schreiben von SMS und Mails über Verbesserung der Schreibkenntnisse im Allgemeinen bis hin zum Mittel gegen Langeweile. Dass sich diese Heterogenität in den Motiven mit den in der Literatur gemachten Angaben deckt, liegt auf der Hand (vgl. dazu Abschnitt 3.3.2).

Aufmerksam auf die Kurse wurden die Befragten auf die unterschiedlichste Art und Weise (Slogan „Sag, kannst nicht lesen?“, Empfehlung durch eine Bekannte, Infounterlagen bzw. Kontaktknüpfen durch das AMS). Auch Sabine Schinagl und Mag. Muckenhuber hatten in der Befragung eine Vielzahl von Möglichkeiten angegeben, wie potenzielle Kursteilnehmer über Grundalphabetisierungskurse erfahren können. Lediglich IP 1 und IP 2 konnten Angaben zur Frage machen, warum die VHS als Basisbildungsanbieter gewählt worden war („Im Burgenland gibt es nur die VHS dafür“). Angst vor der Anmeldung hatten immerhin vier der sechs Befragten. IP 6 berichtete sogar davon, dass er geschwitzt habe vor Angst, IP 2 meinte, er hätte diesen Schritt jahrelang vor sich hergeschoben. Dennoch hat keiner der Befragten Startprobleme angegeben. Zur sozialen Komponente, die v. a. in Abschnitt 3.3.3 angesprochen wurde, wo festgehalten wurde, dass Grundalphabetisierungskurse im Leben von funktionalen Analphabeten auch die Funktion von sozialem Austausch hätten, ist festzuhalten, dass nur ein einziger Kursteilnehmer (IP 6) davon berichtete, jemand aus dem Kurs privat getroffen zu haben. Allerdings hat auch Mag. Klopff-Kellerer zu Protokoll gegeben, dass sich in ihren Kurse teilweise Freundschaften ergeben hätten.

Im Hinblick auf die Dauer des Kursbesuches haben sich die in der Literatur gemachten Angaben (vgl. dazu Abschnitt 3.3.4) bei den Befragungen ebenfalls bestätigt. Die Kursteilnehmer besuchen derartige Kurs über Monate und sogar

teilweise Jahre hinweg und auch Mag. Krenn stellte in seinen Befragungen fest, dass es oft Jahre dauern könne, bis die entsprechenden Kompetenzen erworben seien. Zu den Erfolgen ist festzuhalten, dass die Kursteilnehmer zum einen davon berichteten, schon sehr gut vorangekommen zu sein (IP 1 positive Aufnahmeprüfung im Job, IP 2 kann Mails besser schreiben und Notizen machen, IP 3 kann bereits die Zeitung lesen etc.). Von einigen wurde jedoch auch angegeben, dass es noch dauern würde, bis die Kompetenzen derart gut seien, um diese in Alltag und Beruf auch wirklich verwerten zu können (IP 4 möchte später an der Kassa arbeiten und P 5 kann sich gar nicht vorstellen, die Fähigkeiten beruflich zu verwerten, da dies zu lange dauern würde).

Zu den Verbesserungsvorschlägen ist festzuhalten, dass es hier kaum Wünsche der Befragten gibt, da alle mit ihrem jeweiligen Kurs überaus zufrieden zu sein scheinen. Lediglich IP 3 wünschte sich mehr Hausübungen.

4.4 Beantwortung der Forschungsfrage

Die in Abschnitt 1.2 gestellte Forschungsfrage *Welchen Stellenwert messen funktionale Analphabeten der VHS zur Aneignung von Basisbildung im Umgang mit ihren fehlenden Kompetenzen bei?* kann festgehalten werden, dass die VHS für die Befragten im Hinblick auf das Schließen ihrer Lücken im Lesen und Schreiben einen relativ hohen Stellenwert einnimmt. Alle Befragten haben sich aus eigenen Stücken in den Kursen eingeschrieben, obwohl die Befragten Angst vor diesem Schritt hatten und diesen teilweise sehr lange vor sich her schoben. Die Befragten fühlen sich ihren eigenen Angaben nach im Kurs auch gut aufgehoben und akzeptiert, merken, dass sie mit ihrem Problem nicht alleine sind und nehmen wohl nicht auch zuletzt deshalb die lange Kursdauer bzw. die Tatsache auf sich, dass ein nur einige Monate andauernder Kurs zum Aufholen der Lücken nicht ausreicht. Die Angaben im Hinblick auf die Verbesserung der Lese- und Rechtschreibkenntnisse sind durchwegs positiv, d. h. die Kurse dürften auch qualitativ hochwertig sein. Gerade im Hinblick auf die grundlegenden Mängel, aber auch die Heterogenität der Fähigkeiten der Kursteilnehmer dürfte ein Grund für die Effektivität der Kurse jener sein, dass

die Höchstteilnehmeranzahl zehn ist, ab sieben jedoch Teamteaching empfohlen wird. Manche Befragte haben sogar Einzelunterricht (IP 1, IP2). Dass sich die VHS mit ihrer Kursgestaltung auf dem richtigen Weg befinden dürfte, zeigt sich auch in den Aussagen der Befragten hinsichtlich der Verbesserungsvorschläge. Keiner der Befragten hatte angegeben, dass er mit irgendeinem Aspekt des Kurses nicht zufrieden (gewesen) sei (abgesehen von dem Wunsch nach mehr Hausübung). Insgesamt scheint es sich somit bei den Kursen der VHS unabhängig vom Bundesland um passende Angebote für die Betroffenen zu handeln, wodurch nicht zuletzt der relativ hohe Stellenwert der VHS bei der Aneignung von Basisbildung für die Betroffenen zu erklären sein dürfte.

5 Conclusio

Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, ist funktionaler Analphabetismus in Österreich, aber auch in anderen europäischen Staaten, so z. B. in Deutschland, ein zahlenmäßig keinesfalls zu vernachlässigendes Phänomen. Bei 300.000 bzw. 600.000 (neueste Zahlen) funktionalen Analphabeten in Österreich ist dringender Handlungsbedarf gegeben. Dieser kann sich jedoch nicht nur darauf beschränken, Grundalphabetisierungskurse für Erwachsene anzubieten, sondern muss sich auch den Ursachen des funktionalen Analphabetismus zuwenden. Aus diesem Grund hat sich auch die vorliegende Arbeit auch zunächst mit den Ursachen für dieses Phänomen befasst. Wie sich gezeigt hat, sind die Zusammenhänge in der Regel komplex. Was sich trotz Komplexität herauskristallisiert hat, ist dass der Beginn des funktionalen Analphabetismus in der Kindheit, d. h. in der frühesten Sozialisationsphase beginnt. Bildungsferne der Eltern, sozioökonomisch prekäre Verhältnisse, eine fehlende Lesekultur innerhalb der Familie, mangelnde Förderung im Kleinst- und Kleinkindalter, keine Unterstützung in schulischen Belangen zu Hause, eingeschränkte Gelegenheit zum Schulbesuch aufgrund von erforderlicher Mithilfe zu Hause etc. sind Ursachen, die im familiären Umfeld zu finden sind. So entstandene frühe Defizite werden dann häufig in der Schule noch verstärkt. Lehrkräfte, die ohnehin durch Klassengröße und gesteckte Lehrplanziele schon mehr als gefordert sind, können sich den Schwächsten kaum bzw. gar nicht zuwenden, wodurch dem Weg in die Sonderschule bzw. den Beginn einer Karriere als späterer funktionaler Analphabet Tür und Tor geöffnet werden. Wie die Arbeit hier gezeigt hat, dürfte in Österreich die Volksschule, als Beschulungsinstitution für das gesamte Volk versagen und erfüllt ihren gesellschaftlichen Auftrag somit höchst mangelhaft.

In einer von Schriftsprache geprägten Gesellschaft erfahren die Betroffenen dann eine Vielzahl von Einschränkungen und werden darüber hinaus auch stigmatisiert. Ein Schritt aus der sozioökonomischen Benachteiligung heraus scheint auch schon aufgrund der Tatsache, dass in der Regel nur Jobs im Niedriglohnbereich ausgeführt werden können, für die meisten unwahrscheinlich. Ein Leben voller Demütigungen aufgrund der mangelnden

Fähigkeiten, ständige Angst, als des Schreibens und Lesens Unkundiger enttarnt zu werden und der Wunsch nach Unabhängigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft führen schlussendlich – wenn auch nur bei einem kleinen Teil der Betroffenen – zu der Entscheidung, die mangelnden Fähigkeiten im Zuge eines Grundalphabetisierungskurses nachzuholen.

Dass der Volkshochschule in Österreich als Basisbildungsanbieter hier eine herausragende Rolle zukommt, hat v. a. Abschnitt 3.2.2 gezeigt. Ein Vergleich der Zahlen der 300.000 bis 600.000 Analphabeten in Österreich mit der Zahl der Kursteilnehmer an Alphabetisierungskursen an Österreichs Volkshochschulen (eine Tatsache, die auch für Deutschland Gültigkeit hat: von den zwischen drei und sieben Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland besuchen lediglich 10.000 bis 12.000 Menschen pro Jahr einen Grundalphabetisierungskurs) zeigt dennoch deutlich die Tatsache, dass sich viel zu wenige Menschen entschließen, ihre Lese- und Rechtschreibschwächen in einem derartigen Kurs zu beheben.

Zur empirischen Erhebung ist festzuhalten, dass die Aussagen der befragten Kursteilnehmer aber auch jene der Experten die in der Literatur gemachten Angaben weitgehend bestätigen. In den Interviews wurden, v. a. was die Ursachen anbelangt, immer wieder Angaben gemacht, die sich mit jenen aus der Literatur bzw. dort dargestellten Erhebungsdaten decken (allen Voran die Verbleibsstudie (Egloff/Grotlüschen, 2011/Hrsg.), die Hamburger Studie (Bindl/Schroeder/Thielen, 2011) und Egloff, 1997). Auch die Schulkarrieren der Befragten bzw. anderer Betroffener, die durch die Experten beschrieben wurden, entsprechen weitgehend dem in der Literatur beschriebenen Verlauf. Zur Bedeutung der Volkshochschule als Basisbildungsanbieter für die Befragten zeigte sich, dass sich die Betroffenen in ihren jeweiligen (absolvierten) Kursen gut aufgehoben fühlen bzw. gefühlt haben. Trotz anfänglicher Angst und Vorbehalten einer Anmeldung bzw. einem Beratungsgespräch gegenüber haben die Befragten den Schritt gewagt. Aus ihren Aussagen ging hervor, dass sich dieser gelohnt hat, da die Rückmeldungen im Bezug auf Verbesserungen der Lese- und Rechtschreibschwäche durchaus positiv waren, der Alltag in der Zwischenzeit schon besser zu bewältigen ist und Ziele auch teilweise schon

erreicht worden sind. In Übereinstimmung mit der Literatur hat sich auch aufgrund der Aussagen der Teilnehmer als auch der Experten gezeigt, dass Grundalphabetisierungskurse keine Intensivkurse sind, in denen in wenigen Wochen Lücken von neun Jahren aufgeholt werden können. Insgesamt hat die Befragung gezeigt, dass die VHS einen hohen Stellenwert bei der Aneignung von Basisbildung im Hinblick auf die fehlenden Kompetenzen der befragten VHS-Besucher hat.

Aus forschungsspezifischer Hinsicht ist für die Erhebung der vorliegenden Arbeit festzuhalten, dass eine größere Stichprobe an Befragten wünschenswert gewesen wäre. Wie jedoch in Abschnitt 4.1 festgehalten wurde, war es relativ schwierig, Interviewpartner für die Befragung zu finden. Um eine bessere Repräsentativität zu erhalten, wären quantitative Erhebungen wünschenswert. Darüber hinaus wäre es für die Rolle der VHS österreichweit auch aussagekräftiger, Erhebungen nicht nur in zwei Bundesländern, sondern in allen neun Bundesländern durchzuführen. Dies könnte jedoch nur von einem Forschungsteam und nicht einer Einzelperson bewerkstelligt werden – zumindest nicht im zeitlichen Rahmen einer Diplomarbeit. Darüber hinaus wären auch Nachhaltigkeitserhebungen ein Jahr nach Abschluss eines oder mehrerer Grundalphabetisierungskurse und nochmals nach fünf Jahren wünschenswert, um so mehr Information darüber zu gewinnen, wie effektiv Alphabetisierungskurse im Erwachsenenalter sind. Aus forschungsspezifischer Perspektive ist darüber hinaus festzuhalten, dass Forschungsergebnisse in der Grundbildung den Kursleitenden zugänglich gemacht werden sollten, da diese daraus wertvolle Informationen für ihre Kursgestaltung gewinnen können (vgl. Arnold/Lucha, 2011, 227). Genau deshalb wäre es aber auch wünschenswert, wenn mehr Kursleitende bzw. Basisbildungsverantwortliche für die Zusammenarbeit mit Forschern auf diesem Gebiet bereit wären. Für die Verfassung der vorliegenden Arbeit hat sich z. B. die VHS Klagenfurt zu keiner derartigen Zusammenarbeit bereit erklärt.

Schließlich wäre in empirischer Hinsicht auch noch interessant gewesen, zu erforschen, welche anderen Bildungseinrichtungen es für die Aneignung von Basisbildung im Erwachsenenalter in Österreich gibt, ein Vergleich mit den

Ergebnissen aus einer derartigen Erhebung mit den Zahlen der Basisbildungsteilnehmer an Österreichs VHSen hätte ebenfalls aussagekräftige Informationen, zumindest in quantitativer Hinsicht zur Rolle der VHS im Zusammenhang mit der Basisbildung für Erwachsene gebracht.

Trotz der Bedeutung, die der VHS im Hinblick auf die Basisbildung für Erwachsene zukommt, stellt sich im Zusammenhang mit den in der vorliegenden Arbeit dargelegten Ausführungen die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden müssten, um eine derart hohe Zahl funktionaler Analphabeten bei neunjähriger Schulpflicht zu vermeiden.

Einen wesentlichen Ansatzpunkt hierfür sieht Hirschberger in den frühen Phasen der Bildungsbiografie. Entdeckerfreude und Lernlust müssten in den frühen Jahren gefördert werden, d. h. gerade die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und eine dauerhafte Lernmotivation müssten im Kindergarten und in den ersten Volksschuljahren ausgeprägt und erhalten werden (vgl. Hirschberger, 2008, 129). Ähnlich hält auch Döbert fest, dass eine Versorgung mit frühkindlichen Angeboten für unter Dreijährige wichtig wäre, um funktionalen Analphabetismus bereits im Keim zu ersticken (vgl. Döbert, 2009, 49). D. h. hier sollte Prävention statt Schadensbegrenzung betrieben werden. Anstatt die Staatskasse mit Kosten für Sozialhilfe, Krankengeld (zur Erinnerung: funktionale Analphabeten sind auch in Bezug auf ihre Gesunderhaltung benachteiligt) und Kosten für „Nachbildung“ in Form von Alphabetisierungskursen für Erwachsene zu belasten, sollten diese Gelder in Primärprävention investiert werden. Gerade sozial schwache Familien sollten zum einen finanzielle Mittel, die ausschließlich bildungsspezifisch für ihre Kinder investiert werden dürfen, zum anderen aber auch soziale und pädagogische Unterstützung (z. B. mehr Frühförderer) erhalten. Auch qualitativ hochwertige Ganztagsbetreuungseinrichtungen sollten gerade für diese bildungsfernen Schichten zum einen attraktiv gemacht werden, zu anderen auch finanzierbar (im Idealfall gratis) sein. Kinder könnten so bereits im Kleinkindalter einen Großteil des Tages aus dem schädigenden Milieu (in diesem Fall die Familie) ferngehalten werden, ohne ihren Familien ganz entzogen zu werden.

Auch im Schulsystem müssten mehrere Möglichkeiten zum Aufholen von Entwicklungsrückständen geschaffen werden. Lediglich zusätzliche Materialien in freien Unterrichtsformen anzubieten ist nach Holzer (2010, 86) nicht genug, um Entwicklungsrückstände aufzuholen, die bereits im frühen Kindesalter entstanden sind. Darüber hinaus müssten auch mehr Fördergelder investiert werden, um leistungsschwache Schüler und Schüler mit Teilleistungsschwächen bereits in der ersten und zweiten Klasse Volksschule aufzufangen und in ausreichendem Maße zu betreuen. So könnte eine „strukturelle Produktion funktioneller Analphabeten durch ein sozial-selektives Bildungssystem“ vermieden werden (Tölle, 2010, 195).

Für jene, die dennoch im Erwachsenenalter gravierende Lese- und Schreibschwierigkeiten haben, müssten die Angebote ebenfalls verbessert werden. Zum einen sollten Alphabetisierungsangebote noch stärker an die Öffentlichkeit getragen werden, sodass Betroffene darauf leichter und häufiger aufmerksam werden. Dies ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn auch ein flächendeckendes Angebot dahingehend besteht und auch in der Öffentlichkeit für die Entstigmatisierung der Betroffenen gesorgt wird. Nur dann werden zum einen mehr Menschen den Weg zu Basisbildungsanbietern wagen und ihn in der Folge auch regelmäßig auf sich nehmen wollen. Dafür müssen allerdings die nötigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Denn obwohl „der Wert des Menschen [...] außerökonomisch definiert [ist]“ (Ribolits, 2006, 28), wird gerade heute im Zusammenhang mit Lernen „reflexartig die Frage nach dem gesellschaftlichen Tauschwert bzw. Marktwert“ im Zusammenhang mit Bildung gestellt (Ribolits, 2006, 24). Gerade mit diesem Marktwert kann jedoch in Verhandlungen mit PolitikerInnen um Subventionen und Förderungen argumentiert werden. Zusätzliche Wählerstimmen, Hinweise auf ein erhöhtes Wirtschaftspotenzial, wenn mehr Fachkräfte als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, geringere Unfalls- und Krankheitsrisiken der arbeitenden Bevölkerung etc. können alle als Argumente für Investitionen in Basisbildung, besser jedoch in Prävention, herangezogen werden, denn wie Abraham Lincoln schon gesagt hat: „Bildung ist teuer. Ein Verzicht auf Bildung ist noch teurer!“ (Lincoln, angeführt in Korfkamp, 2008, 79). D.h., die Politik, die letztlich Geldgeber für Förderprogramme ist muss sich vor Augen halten: durch Bildung werden nicht

nur die Entwicklungs- und Handlungschancen jedes einzelnen Bürgers im Privatleben, im Beruf und im gesellschaftlichen Leben bestimmt, sondern sie bestimmt auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft.

6 Literaturverzeichnis

Abraham, E. & Linde, A. (2010). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Trippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 889-903

Arnold, U. & Lucha, D. (2011). „Biographisches Arbeiten in der Grundbildung. Eine Fortbildung zur Professionalisierung von Kursleitenden. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 227-236

Bauer, F. & Doberer-Bey, A. (2006). Anforderungen an Unterrichtende. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.). Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung. Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien. S. 53-56

Baum, T. (2011). Vorwort zu schriftlos heißt nicht sprachlos: Schreiben und Lesen. In: Baum, T. (Hrsg.). schriftlos heißt nicht sprachlos. Neuhofen/K. r., Linz, Wien: Resistenzverlag

Beck, K. (2006). Grußwort. In: Knabe, F. (Hrsg.), herausgegeben im Auftrag es Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V.: Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Münster: Ernst Klett Sprachen. S. 12

Berndl, A. (2010). Agents of Change. Professionalisierung von MultiplikatorInnen in der Basisbildung. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 180-183

Bilger, F. (2011). AlphaPanel: Repräsentative Befragung von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im

Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 79-88

Bindl, A.-K.; Schroeder, J. & Thielen, M. (2011). Literalität und Arbeitswelt. Projektzusammenhang, Fragestellungen und Vorgehensweisen. In: Bindl, A.-K.; Schroeder, J. & Thielen, M. (Hrsg.). Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 9-20

Bock, H.M. (2001) Einsam in der Welt der Zeichen. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. S. 175-177

Bremer, H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bothe, J. (Hrsg.). Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: S. 89-105

Bruckmeier, L. (2001). Professionalisierung in der Alphabetisierung. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. S. 180-181

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. 29-43

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

Büchner, P. (2008): Soziale Herkunft und Bildung. Über das Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien und das Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Liebau, E./Zirfas J. (Hrsg.). Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington. S.133-154

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

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

Doberer-Bey, A. (2010). Auf dem Weg zu TrainerInnenprofil und Qualitätsstandards für die Basisbildung. Ein Erfahrungsbericht. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 120-123

Döbert, H. (2009). Bildung in Deutschland 2008: Wer kommt zu wort? Zahlen, Fakten, Hintergründe. In: Bothe, J.; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.). Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 37-51

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

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

Döbert, M. & Nickel, S. (2000). Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: 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., Gintzel, U. & Wagner, H. (Hrsg.). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 133-144

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

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. (2007). Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, A. & Linde, A. (Hrsg.). Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann. S. 70-80

Egloff, B. & Grotlüschen, A. (2011). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung – zur Einführung in das Werkstattbuch. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 9-20

Elfert, M. (2006). Analphabetismus und Alphabetisierung weltweit und in Europa. In: Knabe, F. (Hrsg.), herausgegeben im Auftrag des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V.: Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Münster: Ernst Klett Sprachen. S. 33-37

Fellmer, T. (2009). Angst!!! Wie lange noch? In: Bothe, J.; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.). Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 110-113

Fickler-Stang, U. (2011). Retrospektive Deutungen von Brücken im Schriftspracheerwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 111-128

Fiebig, C. (2006). Das Versprechen der Schrift – Wortmacht und Medien. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.). Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 19-23

Fuchs-Brüninghoff, E.; Kreft, W. & Müller, H. (1984). Alphabetisierung: Zielgruppe – Konzeption – Infrastruktur. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn/Frankfurt am Main:

Fuchs-Heinritz, W. (2009). Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden.

Gasteiger, D. (2008). Analphabetismus in Österreich: Ursachenforschung und Präventivmaßnahmen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

Gieseke, W. (2007). Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld:

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

Goffman, E. (1975). Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: suhrkamp.

Hahn, M. & Zarfl, R. (2010). Die Vielfalt der Innovation. Innovative Zugänge in der Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener in Österreich. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 168-173

Helten, T & Klose, K. (2009). Was heißt „Ansprechen“? Werbung und Beratung von Lernenden und die Rolle der Lehrenden im Kursgeschehen. In: Bothe, J.; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.). Wie kommen

Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 212-235

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

Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Höllbacher, M. & Härtel, P. (2010). Unterstützen – Begleiten – Vernetzen. QualiCoach Basisbildung m- Modell eines Begleiters an der Schnittstelle Schule – Beruf. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 102-103

Holzer, N. (2010). Nach neun Jahren Schulpflicht: Basisbildung „Nicht Genügend“. Die Schulbiografie von Menschen mit Basisbildungsdefiziten dargestellt am Bereich Mathematik. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 82-89

Hubertus, P. (1995). Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Balhorn, H.; Brüggemann, H. & Füssenich, I. (Hrsg.). Am Rande der Schrift. Langwil am Bodensee:

Hubertus, P. (2001). Ein Weg zu mehr Qualität – Zertifikate in der Qualifizierungsarbeit. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. S. 155-159

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. Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien. S. 19-23

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

Hurrelmann, B., Becker, S. & Nickel-Bacon, I. (2006): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim und München: Juventa Verlag

Kamper, G. (1994). Analphabeten oder Illiteraten. In: Tippelt, R. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen:

Karg, L.; Viol, W.; Willige, M. (2010). Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. Abgerufen unter: <http://www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf> [4.4.2012]

Kastner, M. (2008). Zugänge zur Grundbildung: Teilnahme als Teilhabe. In:

Christof, E., Doberer-Bey, A; Ribolits, E. & Zuber, J. (Hrsg.). schriftlos = sprachlos?

Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck: Studienverlag. S. 33-43

Kleint, S. (2009). [Funktionaler Analphabetismus - Forschungsperspektiven und Diskurslinien](#). Bielefeld: Bertelsmann

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

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

Lauterbach, W./Lange, A./Becker R. (2002): Armut und Bildungschancen: Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen. In: Butterwegge, C./Klundt, M. (Hrsg.). Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen. S. 153-170

Lenz, W. (2010). Grundbildung ist auch Bildung. Niemand ist ungebildet Bildung braucht Neubestimmung! In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 54-59

Liessmann, K.P. (2010). Stätten der Lebensnot? Über die Gegenwart unserer Bildungsanstalten. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 42-46

Linde, A. (2004). Sind Sie funktional alphabetisiert? In: Alfa-Forum, H. 54/55, S. 27-29

Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, A. & Linde, A. (Hrsg.). Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann. S. 90-99

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

Löderer, J. (2010). Die österreichischen Volkshochschulen. Strukturanalyse 2010. Baden: G.Glasl

Löffler, C. (2006). Rechtschreibdiagnostik in der Alphabetisierung. Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 152-167

Lübke, S.O. (2009). Grußwort. In: Bothe, J.; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.). Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 15-18

Ludwig, M. (2006). Eröffnungsreferat. In: Doberer-Bey, A. (Hrsg.). Alphabetisierung im Brennpunkt. Synergien und Entwicklung durch Vernetzung. Dokumentation anlässlich der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung 2005 in Wien. S. 12-15

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

Mayrhofer, M. (2010). Qualität in der Basisbildung. Zum Versuch der Umsetzung von Qualitätszielen mittels Balanced Scorehead. Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 124-131

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

Naegele, 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. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 119-127

Namgalies, L.; Heling H.; Schwänke, U.; (Hrsg.). (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Hamburg: Bergmann u. Helbig

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. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. S. 145-154

Nöller, S. (2007). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

Nuissl, E. (1999). Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, B.; Hasemann, K.; Löffler, D.; Schön, E. (Hrsg.). Handbuch Lesen. München: Saur. S. 550-567

Oswald, M.-L- & Müller, H. (1982). Deutschsprachige Analphabeten. Stuttgart: Klett Cotta

Pahl, V. (2001). Grußwort. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. S. 13-14

Panagiotopoulou, A. (2001). Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands. Frankfurt am Main: Lang

Pape, N. (2011). Die qualitative Basisbefragung der Interdependenzstudie. Methode des Feldzugangs und Analyse der sozialstatistischen Daten. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 129-142

Peek, R. (1995). Funktionaler Analphabetismus in modernen Industrienationen. In: Bertelsmann Briefe, Heft 133. S. 68

Penz, I. (2010). Jump – Jugendliche mit Perspektive. Basisbildung für Lehrlinge im betrieblichen Kontext. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 104-111

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

Prammer, B. (2010). Vorwort. In: Löderer, J. Die österreichischen Volkshochschulen. Strukturanalyse 2010. Baden: G. Glasl

Rath, O. (2002). Funktionaler Analphabetismus in Österreich: Ein unterschätztes gesellschaftliches Problem In: Verein Salzburger Erwachsenenbildung, Verein zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Öffentlichen Bibliothekswesens im Land Salzburg und Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für Salzburg. Funktionaler Analphabetismus. Johann Eder: Salzburg. S. 12-23

Rath, O. (2002). Berufliche Basisbildung und funktionaler Analphabetismus: Erwartungen und Realitäten. Graz: ISOP

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

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

Rath, O. (2008). Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. In: Christof, E.; Doberer-Bey, A.; Ribolits, E. & Zuber, J. (Hrsg.). schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck: Studienverlag. S. 9-22

Rath, O. (2010). Zukunft Basisbildung. Vorwort zur Zwischenbilanz. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 10-15

Ribolits, E. (2006). Alphabetisierung – Bloß Notwendigkeit oder mehr? In: 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. S. 24-29

Ring, K. (2006). Umgang mit Sprache und Medienkompetenz in der Grundbildung. In: Knabe, F. (Hrsg.), herausgegeben im Auftrag es Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V.: Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Münster: Ernst Klett Sprachen. S. 28

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

Rosenblatt, B. v. (2011). Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 89-100

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

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover:

Rothe, K. & Preising, B. (2011). Arbeitsorientierte Grundbildung: funktionale Analphabeten qualifizieren. Bielefeld: Bertelsmann

Schavan, A. (2001). Grusswort. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. S. 11-12

Schlemmer, A. & Steuten, U. (2009). Was heißt „Erfolg in der Alphabetisierung? Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 114-118

Schlögl, P. (2010). Lernergebnisse. Was das Schreiben von Lernergebnissen in und rund um Bildungssituationen auslöst. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 66-72

Schlutz, E. (2007). PISA für Erwachsene – Kompetenzerweiterung und zweite Chance? In: Grotlüschen, A. & Linde, A. (Hrsg.). Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S.; Popp, C.; Sanders, A. (2011). „E.DI-regional“ – ein Werkstattbericht über forschungsspezifische Annäherungen an regionale Besonderheiten. In: Egloff, B. & Grotlüschen, A. (Hrsg.). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann. S. 63-78

Schmied, C. (2010). Vorwort. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 9

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

Schneider, J.; Gintzel, U. & Wagner, H. (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Schroeder, J. (2011). Gar nicht so einfach! Arbeitsplatzanalysen zum Gebrauch der Kulturtechniken in einfachen Tätigkeiten des Niedriglohnsektors. In: Bindl, A.-K.; Schroeder, J. & Thielen, M. (Hrsg.). Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 159-208

Stange, E.-M. (2001). Analphabetismus: Akzeptanz – Ursachen – Prävention. In: Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. S. 185-191

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

Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.) (2001). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag

Statistik Austria (2008). Mikrozensus. Wien: Statistik Austria

Statistik Austria (2009). Bildung in Zahlen 2007/2008. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria

Stobbe, J. (2009). Menschen ohne Schrift, Menschen ohne Zukunft? In: Bothe, J.; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.). Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 23-27

Stoppacher, P. (2010a). Der Stigmatisierung entkommen. Lesen, schreiben, rechnen wie andere auch. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 18-23

Stoppacher, P. (2010b). Zielgruppenwissen als Voraussetzung für maßgeschneiderte Basisbildungsangebote. Eine praxisrelevante regionale Analyse in quantitativer und qualitativer Hinsicht. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 74-81

Stoppacher et al. (2009). Basisbildung im oberen Murtal. Zielgruppen, Bedarfe und regionale Ansätze. Graz: Bildungsnetzwerk Steiermark

Steyn, U. (2008). Demokratisches Kapital und Problemindikator – Erwachsenenalphabetisierung in der Zivilgesellschaft. In: Schneider, J., Gintzel, U. & Wagner, H. (Hrsg.). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 153-162

Steyn, K. & Korfkamp, J. (2004). Abschied vom „funktionalen Analphabetismus“? Gesellschaftstheoretische Überlegungen zu einem fragwürdigen Begriff. In: Alfa-Forum, 18. Jg. H. 54-55, 30-32

Tuijnman, A. (1998): Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus Sicht der OECD. In

Thielen, M. (2011). Wenig qualifiziert? Eine empirische Annäherung an die Nutzer/innen von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen. In: Bindl, A.-K.; Schroeder, J. & Thielen, M. (Hrsg.). Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 21-55

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

Tölle, M. (2010). Fünf Jahre Bewegung. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 194-195

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

Wacker, K.-H. (2004). Produziert die Schule Analphabeten? In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.). 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. S. 139-142

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

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

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

Wimmer, C. & Wretschitsch, C. (2010). Basisbildung in Kooperation mit Betrieben. Eine Argumentationsgrundlage. In: Isop GmbH, Rath, O. & Hahn, M. (Hrsg.). Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Deutschlandsberg: Koralpendruckerei. S. 112-119

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

Yates, D. (2001). Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. In: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.). Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Münster. S. 26-29

Internetquellen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online im WWW unter URL:

http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/AEMR/Text/idart_527-content.html

[Datum des Zugriffs: 3. 3. 2012]

UNESCO: Weltdekade der Alphabetisierung 2003-2012. Österreichische UNESCO-Kommission. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/user/programme/bildung/alphabetisierung.htm> [Datum des Zugriffs: 2. 3. 2012]

19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2007. Online im WWW unter URL: www.studentenwerke.de/se/2007/kurzfassung18SE.pdf [Datum des Zugriffs: 2. 3. 2012]

Anhang

Das Experteninterview mit Frau Doberer-Bey fand am 4. April 2012 in ihrer Wohnung, um 11 Uhr statt.

I: Wie war Ihre Erfahrung seinerzeit bezüglich den Teilnehmern unter dem Aspekt Schule?

IP: Wir hatten in Floridsdorf den Schwerpunkt "Deutsch als Erstsprache". Es hat jeder die Schulpflicht absolviert. Den Hauptschulabschluß hatten wenige. Vor allem diejenigen, die nicht Lesen und Schreiben konnten, hatten auch keinen Hauptschulabschluß. Einige hatten auch eine Lehre abgeschlossen. Sie konnten nicht ausreichend schreiben bzw. hatten das Gefühl zu viele Fehler zu machen und trauten sich daher nicht zu schreiben. Das war eine große Gruppe. Es hat sich gezeigt, dass sich im Arbeitsprozess etwas verändert, dass sie zunehmend mit Schrift konfrontiert wurden. Durch den Einfluß des Computers mussten sie dann auch schreiben. In den Betrieben gab es beispielsweise Arbeitsbücher, in die sie eintragen mussten, was sie am Tag gemacht haben. Das war dann eine Schwierigkeit. Es war nicht nur die Schwierigkeit, es war vor allem die Angst, Fehler zu machen. Die Leute, die zu uns gekommen sind, waren sehr verschieden. Es gab auch eine ganze Reihe, die kaum geschrieben haben. Mir ist aufgefallen, dass es so Angst besetzt war. Ich denke, dass das mit den Schulerfahrungen zusammenhängt, die diese Leute gemacht haben. Ihr Selbstbild hat gewankt, weil sie beschimpft und stigmatisiert wurden.

I: Ihrer Erfahrung nach, gab es auch Teilnehmer aus dem ländlichen Raum, die Aufgrund der Tatsache, dass sie daheim am Hof mithelfen mussten, nicht zur Schule gehen konnten?

IP: Das gab es auch. Überhaupt das Mitarbeiten bzw. die Kinderarbeit. Es hat sich auch gezeigt, daß sie nicht nur zur Erntezeit, sondern, dass sie immer mithelfen mussten. Sie mussten z.B. Holz sammeln fürs Heizen Vieh füttern und Frauen die jüngeren Geschwister betreuen. Es war nicht nur auf die Jahreszeit bezogen. Auch im städtischen Raum war das zu bemerken.

Es hat sich auch gezeigt, dass bei diesen Erwachsenen Schulbildung nicht so wichtig war. In den Familien hat sie nicht so einen hohen Stellenwert gehabt. Jene, die in der Kindheit Eltern hatten, die zumindest gelegentlich geschrieben haben, hatten einen besseren Start für die Schule.

I: Hatten die Personen Unterstützung zu Hause?

IP: Die, die zu uns gekommen sind, hatten keine Unterstützung bekommen. Wenn sie in der Schule nicht unterstützt werden, dann lernen sie es auch nicht. Dann hängen sie einfach und nehmen das die ganzen 8 Jahre mit. Das schließt dann auch andere Schwierigkeiten mit ein. Es ist ja so, dass Kinder, denen vorgelesen wird in der Kindheit, und die lesende Erwachsenen um sich haben, ein Konzept davon entwickeln, was Schrift ist und wie sie mit der Sprache zusammenhängt – in der Fachwelt wird dies auch mit den sogenannten „Vorläuferfähigkeiten“ beschrieben. Wenn lesen in der Familie überhaupt kein Thema ist, dann entwickeln sich diese bei den betreffenden Kindern gar nicht. In der Schule werden sie aber vorausgesetzt. Es gibt auch Untersuchungen, dass sich die Lehrer auf die besseren Schüler fokussieren, die in der Regel aus einem sozialen Kontext kommen. Mit dem Lesen und Schreiben lernen muß außerdem ein Ziel, ein Interesse verbunden sein. Wenn da nun Texte sind, mit denen ein Kind nichts anfangen kann, weil seine Welt-Erfahrungen ganz andere sind - heile Welt – versus Streit, Gewalt+ ökonomische Not – dann kann der Bezug zu den Inhalten nicht hergestellt werden. Durch das in mehrfacher Hinsicht Nicht – Anknüpfen - können entsteht ein Kreislauf des Nichtverstehens und der Demotivation. Dann hat man sehr schnell das Ausgegrenzt sein. Und in Österreich wird einfach erwartet, dass die Eltern die Kinder unterstützen. Die Lehrer

bringen ihnen das bei, was zu lernen ist und zu Hause soll dann mit ihnen geübt werden, damit sie in der Schule anschließen können. Es gibt auch Länder, in denen sich die Lehrer dafür verantwortlich fühlen, dass die Kinder mitkommen. Früher hat man auch mit manueller Tätigkeit gut seine Existenz sichern können, das verändert sich grundlegend durch die Informations- und Kommunikationstechnologien. Und deshalb sollte man den Kindern die Grundlagen für das Lesen und Schreiben und für das Lernen mitgeben. Mit dem Schreiben am Computer muss man auch ganz gut lesen können.

I: Zu den Teilnehmern der Kurse:

IP: Vor allem bei Erwachsenen läßt sich nicht mehr feststellen, warum es zu dem Defizit gekommen ist. In den meisten Fällen sind es Kinder, aus komplizierten Verhältnissen zu Hause. Da kann man dann nicht generell von einer Leseschwäche sprechen. Sie müssen das, was zum Lesen und Schreiben dazugehört, nachholen, ganz individuell, in kleinen Schritten. Sie fühlen sich selbst schuld, weil sie immer hörten, daß sie sich nicht bemühen, daß sie faul sind etc. Diese Selbstzuschreibungen stammen aus der Schulzeit und der frühen Kindheit. Die Akzeptanz für Kinder bzw. die Erwachsenen ist ganz besonders wichtig. Den Begriff Analphabet sollte man überhaupt meiden. Hier wird das Nichtvorhandensein von etwas betont. Diese Menschen können aber so viele andere Dinge. Sie können auch das Alphabet, ihnen fehlen Grundlagen.

I: Haben Sie Erfahrungen, wie die Leute, denen Lesen und Schreiben schwer fällt, im Alltag zu recht kommen?

IP: Sie haben meistens Personen, die ihnen behilflich sind oder das Schriftliche erledigen, in der Regel nahestehende Personen, wie die Partnerin oder Geschwister. . Das erzeugt aber Abhängigkeit. Sie gehen nicht zum Nachbarn, sondern lassen es liegen und dann passiert etwas zu ihrem Nachteil. Wir hatten auch die Fälle, wo sie etwas unterschrieben haben, ohne zu wissen was. Wenn sie z.B. auf Schreiben von Ämtern nicht reagieren, dann machen sie sich schuldig oder sogar strafbar. Das Lesen lernen geht meistens relativ schnell, wenn es gezielt ist. Ihr gutes Gedächtnis, ihre Erfahrungen aus einem Leben ohne Schrift, sind dabei eine wichtige Ressource. Das sind Fähigkeiten, die wir Lesenden oft gar nicht haben. Wenn man es in der ersten Klasse nicht lernt, ist der Zug abfahren, ab dann wird es vorausgesetzt. Es ist ein Tabu in unserer Gesellschaft.

I: Wie sind die Teilnehmer zu den Kursen gekommen?

IP: Ich habe Öffentlichkeitsarbeit geleistet. Ich habe Folder herausgegeben, mit Kontaktdaten und der Angebotsbeschreibung. Ich habe mich mit Arbeitsämtern, Beratungsstellen und verschiedenen Einrichtungen vernetzt. Aber vor allem Beiträge in Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen haben dazu beigetragen, daß die Menschen von Kursangeboten erfahren haben.

I: Gab es auch Leute, die vom AMS geschickt wurden?

IP: Es hat gedauert, bis die Berater es gecheckt haben, wenn jemand meinte, ob er sich das Schriftstück mitnehmen darf, dass der Grund die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben sein könnte. Mittlerweile hat sich dies geändert und es gibt eine enge Kooperation mit den Arbeitsämtern. Sie zahlen teilweise Intensivkurse mit bis zu 12 Stunden wöchentlich, was ein sinnvolle Lernangebot ermöglicht.

Nach Kontaktaufnahme mit den Wiener Volkshochschulen GmbH, 1150 Wien, Hollergasse 22; Telefon: 01/891 174-0) wurde ich an die VHS Floridsdorf, als federführend für die Basisbildung, verwiesen. Dort telefonierte ich mit Frau Mag.a Astrid Klopff-Kellerer der Programm-Managerin Basisbildung VHS Floridsdorf.

Das Interview fand am Freitag den 30. März 2012 um 13.30 im Büro der VHS Floridsdorf, Pitkagasse 3 statt.

I: Welche Erfahrungen haben sie mit Kursteilnehmern von Basisbildungskursen bezüglich funktionalem Analphabetismus?

IP: Meine Erfahrungen resultieren aus meiner Kursleiterinnentätigkeit. Ich habe 2007 hier zu arbeiten begonnen als Kursleiterin. Ich bin dann gleich in einen Intensivkurs eingestiegen und z war 3 Mal in der Woche am Vormittag 3 Stunden und auch am Nachmittag 3 Stunden und auch phasenweise im Abendkurs. Das war damals ein völlig anderes Kurssystem, das es nur einmal in der Woche für Personen mit Basisbildungsbedarf gab. Teilweise resultieren meine Erfahrungen aber auch aus Beratungsgesprächen.

I: Dann erzählen Sie mir bitte von Ihren Erfahrungen: Aus welchen sozialen Schichten kommen die Leute, welche Schulbildung haben sie, gibt/gab es Leute mit Migrationshintergrund?

IP: Den Intensivkurs besuchten nur Menschen, die beim AMS (=Arbeitsmarktservice) vorgemerkt waren.

Dieser Intensivkurs war eine Einrichtung, die nur über Individualförderung läuft. Das heißt, die Teilnehmer sind teilweise freiwillig, aber auch unfreiwillig gekommen, weil das AMS befunden hat, dass sie besser lesen und schreiben oder Mathematik lernen sollen, um dann in einen Beruf einsteigen zu können. Es waren sowohl Österreicher wie auch Migranten. Die meisten aus dem Intensivkurs waren Leute aus Arbeitsverhältnissen, wo sie wenig verdient hatten und auch schwere Arbeiten verrichten mussten.

Auch Armut bzw. wenig Geld waren ein Thema. Es waren auch Familienverhältnisse, wo teilweise sehr viele Geschwister vorhanden waren. Es gab auch Menschen, wo ein Alkoholproblem vorherrschte. Die Gruppe war also buntgemischt. Es gab Jugendliche, die nach dem Hauptschulabschluß gekommen sind, wo man sich gewundert hat, warum so wenig Basiswissen vorhanden war, vor allem im Lese- und Schreibungsbereich. Manche waren schon 60 Jahre alt, wo der Partner vielleicht verstorben ist und sie wollten wieder Lesen und schreiben lernen. Die einzelnen Leute haben aber auch sehr voneinander profitiert. Es gab sehr nette und tolle Zusammenarbeitsergebnisse. Es haben sich auch Teilweise Freundschaften ergeben.

I: Haben Sie Erfahrung welche Strategien „Analphabeten“ entwickeln, um im Alltag trotzdem zurecht zu kommen?

IP: Sie haben sich an architektonischen Dingen im Stadtraum orientiert. Was ich selbst im Kurs bemerkt habe, ist dass sie sehr gut in der Kommunikation sind. Es gibt auch welche, die davon ablenken, in dem sie viele Fragen stellen oder erzählen und dadurch weniger zum Lernen kommen. Es gibt auch Menschen, die auswendig lernen, z.B. wenn es um den Führerschein geht. Da werden die Fragen auswendig gelernt. Es gibt auch welche, die sagen, dass man ihnen helfen möge, weil sie es nicht lesen können. Es gibt auch welche, die Freunde oder Nachbarn mit einbeziehen und bitten, dass man ihnen z.B. den Brief vorliest. Im Abendkurs waren auch Menschen, die sich selbst ein Haus gebaut haben, weil sie erfolgreich im Beruf waren.

I: Wie ist Ihre Erfahrung, dass es ein Hindernis im Alltag oder Beruf war?

IP: Ich würde nicht von Lese- und Schreib- und Rechenschwäche sprechen bei Analphabetismus. Das muss man unterscheiden. Rechtschreibschwäche ist Legastenie und ein Diskalkül ist eine Rechenschwäche. Aber das ist was Eigenes. Einige Österreicher sind da, die da Probleme haben und in den Kurs kommen. Nur da kann die Kursleiterin nur zum Teil helfen und unterstützen. Das benötigt auch noch andere psychosoziale Unterstützung. Es war eine Frau, die erzählte, sie wäre befördert worden, hat sich aber nicht getraut diese anzunehmen und hat sogar gekündigt und dann kam sie in den Kurs. Wenn die beruflichen Anforderungen steigen und Teilnehmer ein anderes Aufgabengebiet übernehmen müssen, haben sie manchmal Schwierigkeiten. Eine Teilnehmerin mit Migrationshintergrund wollte in einen Beruf einsteigen (Kassatätigkeit im Lebensmittelhandel) und kam deshalb in den Kurs, um die Produkte und Preise zu lernen. Das ist speziell. Es wird jeder Teilnehmer individuell betreut, dort wo es notwendig ist.

I: Wie viele Kursteilnehmer sind im Kurs?

IP: Das ist ein Qualitätsstandard, der im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung und des BMUKK (=Ministerium für Unterricht Kunst und Kultur) gefördert wird. Es gilt als Höchstzahl 10 Teilnehmer, wobei ab 7 Teilnehmern "Teamteaching" empfohlen wird, also ein zweiter Trainer.

I: Wie war Ihre Erfahrung bei den Kursteilnehmern auf Familie bezogen?

IP: Aus den Geschichten ist zu hören, dass viele Geschwister da waren und das einzelne Kind nicht so die Förderung erhalten hat. Die Eltern waren damit beschäftigt zu arbeiten oder die anderen Kinder zu versorgen. Teilweise ist ihnen nicht vorgelesen worden bzw. gab es auch Krankheiten in der Familie. Es gab auch Kinder mit vielen Ortswechseln, wo die Kinder weder hier noch da in der Schule waren.

I: Wie ist das Bildungsniveau bei den Kursteilnehmern in Bezug auf die Eltern? Denn Forschungen haben ergeben, dass sich das Bildungsniveau der Eltern zu meist auf die Kinder niederschlägt.

IP: Das kann ich nur bestätigen. Es gab eher Teilnehmer aus unteren Bildungsschichten. Für diese Menschen ist das Briefgeheimnis nicht möglich, weil sie die Briefe nicht lesen können, daher müssen Sie ihren Privatbereich offenlegen..

Mir ist ganz wichtig, dass man nicht verallgemeinert. Auch in den oberen Schichten wird es das geben. Da müsste es eine eigene Forschung geben. Es sind Menschen, die andere Kompetenzen haben und auch in ihrem Leben erfolgreich sind.

Es gibt unterschiedlichste Niveaustufen. Es gibt einen Anfängerkurs, die die einzelnen Silben lesen. Andere Kursteilnehmer können schon lesen und schreiben, machen aber viele Fehler und sind deshalb unsicher.

IP: Das weiß man aus sehr vielen Studien, dass Kinder aus (schul)bildungsfernen Familien wenig Unterstützung bieten können, weil sie selber meistens keinen hohen Bildungsabschluss haben. und in diesem sozialen Milieu jene Art von Bildung, die in der Schule gefordert wird, nicht so einen hohen Stellenwert hat. Das was in der Schule geboten wird, ist die legitime Form von Bildung. Viele von meinen Interviewten haben sich beim Aufwachsen oder in anderen Bereichen Kompetenzen angeeignet z.B. praktische Fähigkeiten, die aber in unserer Gesellschaft nicht als Bildungsprozesse wahrgenommen werden. Es ist ein grundsätzliches Problem unserer Gesellschaft, was als Bildung wahrgenommen wird.

I: Haben die Teilnehmer, die Sie interviewt haben, den funktionalen Analphabetismus durch Weiterbildung, sozusagen kompensieren können?

IP: Sie sind meistens relativ spät in die Kurse gekommen. Die Definition "funktionaler Analphabetismus" ist schon schwierig, denn was ist ein funktionaler Analphabet? Die Definition richtet sich danach, nicht nur, ob man lesen und schreiben kann, sondern wie gut man es kann. Sie bezieht sich auf das Standardniveau in unserer Gesellschaft. Demnach ist man schon ein funktionaler Analphabet, wenn man lesen und schreiben kann, aber viele Rechtschreibfehler macht. Man muss berücksichtigen, dass es eine große Heterogenität gibt, was den Level der Schriftsprache angeht. Manche haben sogar Bücher in der Freizeit gelesen, hatten aber grobe Mängel beim Rechtschreiben. Ich versuche auch mit meiner Studie das Bild von funktionalen Analphabeten zu differenzieren. In der Öffentlichkeit herrscht so das Bild vor, dass sind Menschen, die nicht ordentlich lesen und schreiben können und das stimmt nicht bei allen. Sie haben sich auch ohne Lese- und Schreibkenntnisse durchs Leben "geschlagen". Sie haben kompensatorische Fähigkeiten aufgebaut. Ich hatte einen Mann dabei, der hat sogar sein eigenes Unternehmen gegründet, obwohl er nicht ordentlich lesen und schreiben konnte. Seine Schwester hat ihm die Schreibarbeiten erledigt. Er hat sich alle Kostenvoranschläge (das waren nicht wenige, da er immer wieder kleine Aufträge hatte) und die Termine im Kopf machen müssen. Er hatte seine ganzen Termine und Kalkulationen im Kopf gehabt. Man darf nicht davon ausgehen, dass, nur weil Leute nicht "gscheit" lesen und schreiben können, sie nicht eine Reihe von Kompetenzen entwickeln können, die oft sogar höher entwickelt sind, als bei Menschen, die lesen und schreiben können.

Ich spreche eher von Bildungsbenachteiligten, weil das die den Blick auf jene Prozesse darauf lenkt, wie ihre Schwächen in den Schriftsprachenkompetenzen überhaupt entstanden sind. I: In den Volkshochschulen spricht man von fehlender Basisbildung und nicht mehr von funktionalem Analphabetismus. Es ist die Frage was ist Basisbildung? Die Definitionen sind so weit, dass man jeden zweiten in einen Basisbildungskurs schicken müsste. Sozialkommunikative Fähigkeiten, unternehmerische Fähigkeiten. Man muss die Definitionen hinterfragen, weil sie von unrealistischen Annahmen ausgehen. Ich versuche da mehr einen kritischen Blick in die Diskussion von Basisbildungsbedarf und einen Blick darauf zu werfen, wie dieses Defizit entstanden ist. Unser Schulsystem ist nicht darauf ausgerichtet, Kinder aus benachteiligten Milieus zu fördern. Man kommt in die Schule und entweder man kommt mit oder nicht. Wenn nicht, gibt es keine spezielle Förderung. Es gibt Prozesse, wo die Kinder, früher oder später, in die Sonderschule abgeschoben werden und da kommen sie nicht mehr heraus und sind obendrein noch stigmatisiert. Einige Leute haben erzählt, dass sie in Mathematik recht gut waren und wurden trotzdem in die Sonderschule geschickt, weil sie eben beim Lesen und Schreiben Schwierigkeiten hatten. Sie waren in der Sonderschule unterfordert. Auch die Förderung in der Sonderschule war nicht so gegeben, dass man hätte sagen können, sie würden diese Fähigkeiten erlernen. Ich bin dafür, dass man die Sonderschule abschafft und Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule integriert. Diese mussten dann allerdings mit nicht wenigen physisch und psychisch Behinderten Kindern, die einen anderen Förderbedarf bräuchten, in die Schule gehen. Schon allein die Tatsache, dass man in die Sonderschule gegangen ist, zieht ein derartiges Stigma nach sich. Bei einem hat sogar die Tatsache genügt, dass er, da er die Sonderschule besucht hat, beim Führerschein vom Amtsarzt zu einem Reaktionstest geschickt wurde, obwohl er in der zwischen Zeit seine Lehre abgeschlossen hat. Er war beruflich eigentlich recht erfolgreich.

: War diese Schwäche für die Personen belastend?

IP: Sicher. Man muss auch sagen, dass diese Schwächen nicht immer miteinander auftreten und auch nicht unmittelbar miteinander zusammenhängen. Es gibt welche, die in allen drei Bereichen (lesen, schreiben, rechnen) grobe Mängel hatten, aber es gibt auch welche, die in Mathematik nicht schlecht waren. Natürlich ist es belastend, weil es irrsinnig stigmatisierend ist.

Wir sind eine Gesellschaft in der von der Rechtschreibung auf den gesamten Menschen geschlossen wird. Wenn einer grobe Rechtschreibfehler macht, unterstellt man ihm gleich mangelnde Intelligenz. Das führt auch dazu, dass die Leute große Ängste haben, das anzuwenden, weil sie sich scheuen, zu schreiben. Diese Zuschreibungen halten die Menschen in ihren Mängeln fest, anstatt ihnen Wege zu eröffnen, um da rauszukommen.

Man darf sich nicht vorstellen, dass man einmal in einen Kurs geht und dann beherrscht man das Lesen und Schreiben. Das kann oft Jahre dauern. Es dürfte nicht so leicht sein, Schreiben im Erwachsenenalter zu erlernen. Wenn sie es nicht schaffen, das in Alltag zu integrieren, dann verlieren sie es wieder.

Es bräuchte auch, meiner Meinung nach, mehr Diskussion darüber.

Die 300.000 Analphabeten sind Schätzungen. Es gibt keine genauen Zahlen. Auch die Dunkelziffern sind in den Schätzungen inkludiert.

Man weiß inzwischen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, wenn sie ihre Muttersprache gut können, sich auch mit Deutsch leichter beim Erlernen tun, denn meist sprechen die Eltern nur ein gebrochenes Deutsch und das bringt ihnen nichts. Sie lernen ihre Muttersprache und auch Deutsch nicht ordentlich. Sie sitzen zwischen zwei Stühlen.

Interview mit Frau Sabine Schinagl (Leiterin der Basisbildungskurse. Sie kann nicht alle Fragen beantworten, weil das Meiste vor ihrer Zeit passierte und verwies mich daher an die Leiterin der VHS Frau Mag. Sonja Muckenhuber) am 27. April 2012 im „Wissensturm“, Kärntnerstraße 26 in Linz.

Frau Mag. Muckenhuber ist die Leiterin der VHS Linz und hat mir aus Zeitgründen die Fragen per Mail ergänzt.

1. Wie ist die Idee entstanden, die Möglichkeit der Basisbildung an der VHS anzubieten?

Schinagl: Wenn der Bedarf gegeben ist, wurde ein Konzept erstellt. Daraus wurde dann ein Angebot erstellt. Der Bedarf zu diesem Thema war groß. Somit wurden diese Kurse Bestandteil des Kursprogramms der VHS.

Mag. Muckenhuber ergänzte: Das Phänomen „Analphabetismus“ ist ja spätestens seit der OECD-Studie (1994-1998) hinlänglich bekannt und seit Beginn der Studie Thema an der VHS Linz.

2. Wie werden/wurden Sie auf Analphabeten bzw. Leute mit Lese- und Schreibschwäche aufmerksam?

Schinagl: In der vorweihnachtlichen Zeit gibt es jährlich eine Lesung von Texten, die Kursteilnehmer verfasst haben. Jährlich am **8. September** ist **Weltalphabetisierungstag**. Da finden in ganz Österreich Veranstaltungen und Aktionen in den VHS statt. Dies gelangt auch in die Medien.

Ergänzung Muckenhuber: Die Leute müssen auf uns aufmerksam werden, durch sich selbst und ihrem sozialem Umfeld, oder durch Multiplikatoren, die mit ihnen in Kontakt sind (AMS z.B.).

3. Wie werden/wurden die Leute, die den Bedarf haben, auf Ihre Institution aufmerksam?

Durch die Medien werden die Leute aufmerksam.

Ergänzung Muckenhuber: In erster Linie werden die Leute durch die Medien (Radio, Fernsehen, Printmedien, Sozial Media), durch Aktionstage, durch leicht lesbare Folder und Mundpropaganda.

4. Gibt es Zahlen, wie viele Leute die Angebote der VHS (Linz) nutzen?

Diese Frage hat nur Frau Muckenhuber beantworten können:

Zurzeit haben wir etwa 150 Teilnehmende pro Jahr.

5.) Gibt es Aufzeichnung, wie viele funktionale Analphabeten es gibt?

5a.) Gibt es historische Zahlen über den funktionalen Alphabetismus?

Schinagl: Es gibt keine empirischen Zahlen zu den Analphabeten. Man spricht derzeit über 600.000 Betroffene in Österreich.

Ergänzung Muckenhuber: Historische Zahlen finden Sie in der oben erwähnten OECD-Studie, an der sich Österreich allerdings nicht beteiligt hat.

Zurzeit läuft die PIAC-Studie. Sie wird voraussichtlich ab 2014 dementsprechende Zahlen liefern können.

6.) Wann hat man in der VHS begonnen, sich dem Thema Alphabetismus und Basisbildung zu widmen?

Diese Frage kann ich Ihnen leider nicht beantworten, da es vor meiner Zeit war. Ich verweise Sie auf Frau Mag. Muckenhuber:

Ergänzung Muckenhuber: Seit 1995.

Frau Schinagl vermittelte mich zur Trainerin, Frau Gabriele Kaineder für 2 Interviews, diese können jedoch nicht verwendet werden, denn es waren Migranten, die nie im österreichischen Schulsystem waren und auch die Fragen nicht wirklich verstanden haben.

I. Allgemeine Fragen:

Alter: 40 Jahre

Geschlecht: Männlich.

Höchster Schulabschluss (letzte besuchte Klasse): Berufsschule

Berufsausbildung? (abgeschlossen oder nur begonnen?): Zimmermannlehre abgeschlossen.

Anzahl der Geschwister: 2 Geschwister

Schulbildung der Eltern: Maximal Hauptschule.

Beruf der Eltern: Vater war Maurer, Mutter „kreuz und quer“, Hilfsjobs.

III. Familienspezifische Fragen

II.a Familiäre Unterstützung in schulischen Belangen

Wurden Sie immer dazu angehalten in die Schule zu gehen oder sind Sie sogar vom Schulbesuch abgehalten worden? Wenn ja, warum?

Abgehalten wurde ich nie vom Schulbesuch.

Wurden Sie bei schulischen Problemen bzw. beim Lernen zu Hause unterstützt?

Unterstützung wurde versucht. Es wurde wenig unterstützt, da viel Stress durch Arbeit und wenn keine Nerven dafür. Bei schulischen Problemen wurde versucht zu unterstützen, aber es war nicht möglich. „Die Watsche hat es nicht besser gemacht“

Hatten Sie außerhalb der Familie Gelegenheit, sich Unterstützung in schulischen Belangen zu holen?

Nein, weil es niemanden gab, der mich unterstützen konnte.

Hatten Sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben?

Die nötige Ruhe zum Lernen hätte ich gehabt. Lernen hat mich nicht gefreut und ich konnte es auch nicht.

Schulspezifische Fragen

Beschreiben Sie kurz ihre schulische Laufbahn (Einschulung in welchem Alter?. Klassenwiederholungen, Wahl für die Sekundarstufe I).

Ich bin mit 6 Jahren eingeschult worden. Die dritte Klasse Hauptschule habe ich wiederholt, weil ich zu viele „Fleck“ (nicht genügend) hatte.

Wie weit war die Schule von Ihrem Wohnort entfernt?

Die Volksschule war 100m vom Wohnort entfernt, die Hauptschule war im nächsten Dorf.

Gab es in Ihrer schulischen Laufbahn Probleme? Wenn ja welche und ab wann?

Eigentlich nicht.

Wurde jemals eine Teilleistungsschwäche wie Legasthenie etc. festgestellt?

Wenn ja, wurde versucht, dieser Schwäche mit Fördermaßnahmen oder Therapien entgegen zu wirken?

Ja, ein ADS Symptom, wurde aber nicht behandelt oder therapiert. (Die **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)**, die auch als **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom** oder **Hyperkinetische Störung (HKS)** bezeichnet wird, ist eine bereits im Kindesalter beginnende [psychische Störung](#), die sich durch Probleme mit der [Aufmerksamkeit](#), [Impulsivität](#) und [Hyperaktivität](#) auszeichnet. Etwa drei bis zehn Prozent aller Kinder zeigen [Symptome](#) im Sinne einer ADHS. Jungen sind deutlich häufiger betroffen als Mädchen.^[1] Die Symptome können mit unterschiedlicher Ausprägung bis in das Erwachsenenalter hinein fortbestehen) www.google.at Zugriff 14.Juni 2012.

Gab es längere Schulausfälle aufgrund einer Erkrankung?

Nein.

Gab es Probleme mit bestimmten Lehrkräften?

Gab es Probleme mit Mitschülern?

II. Alltagsspezifische Fragen

In welchen Situationen sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden?

Einfach dass nicht das aus mir geworden ist, was eigentlich aus mir hätte werden sollen. Es ist einfach mehr Potential da. Es hindert einem daran, wenn die Rechtschreibung nicht so gut ist und man vermeidet es halt einfach. Aber ich komme ganz gut zurecht. Es kommt sicher auch eine psychische Komponente dazu bei mir. Das Unterbewußtsein wehrt sich einfach dagegen und dann geht gar nichts. Es blockiert richtig. Ich kann "tip top lesen", aber die Rechtschreibung ist eine Katastrophe". Rechtschreibung wird als Handwerker nicht wirklich gefragt.

Welche Strategien haben Sie entwickelt um trotzdem im Alltag zu recht zu kommen?

Mein Problem liegt beim SMS oder Mail schreiben. Das vermeide ich, bzw. gebe es in "google" ein. Dem kann man leicht ausweichen

Inwieweit waren Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen ein Hindernis in Ihrem beruflichen Fortkommen?

Inwieweit waren bzw. sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen für Sie belastend?

Irgendwie ja und auch irgendwie nein. Es hat mich zu dem gemacht, was ich bin

Warum besuchen Sie diesen Kurs? (Fremd- oder Eigeninitiative)?

Mir war fad und ich dachte mir, ich will etwas machen. Dann hatte ich nichts Besseres zu tun und drum bin ich da.

Wie sind Sie auf diesen Kurs aufmerksam geworden?

Man hat das überall gelesen.

Wieso haben Sie sich für die VHS und nicht für einen anderen Basisbildung-Anbieter entschieden?

Es gibt nur die VHS.

Hatten Sie Angst, den ersten Schritt zu machen und sich bezüglich des Kurses vor Ort zu erkundigen bzw. sich anzumelden?

Ja. Ich habe es lange vor mir hergeschoben. Sicher 2 Jahre, dann habe ich mich entschlossen hinzugehen. Nach dem ersten Gespräch, war ich froh, daß ich Einzelunterricht haben konnte.

Hatten Sie im Kurs Startschwierigkeiten?

Haben Sie mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft, d.h. unternehmen Sie mit anderen Kursteilnehmern auch außerhalb des Kurses etwas? Nein, ich habe Einzelunterricht.

Wie lange besuchen Sie den Kurs schon?

Seit Dezember 2011.

Welche Erwartungen hatten Sie an den Kurs? Sind diese erfüllt worden?

Können Sie den Alltag – also dort wo Sie lesen und schreiben müssen - in der Zwischenzeit besser meistern?

Glauben Sie, dass Sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben können, den Sie davor nicht ausüben hätten können?

Nein, es wäre viel zu viel, was ich nachholen müsste. Ich müsste die psychische Komponente ausschalten und ich weiß nicht, ob es was bringt.

Ob ich damit schulische Erfolge erzielen kann, weiß ich nicht. Wichtig ist, dass es mir gut geht. Das Gefühl, was man hat, ist wichtig. Ich kenne Leute, die studiert haben und auch nicht viel mehr verdienen, als ich.

Haben Sie das im Kurs Erlernte bereits im (beruflichen) Alltag umsetzen können?

Ja, ich kann schon besser Mails schreiben und mir auch Notizen machen. Ich mache aber noch viele Fehler.

Wie weit ist der Kursort von Ihrem Wohn-Arbeitsort entfernt?

Wie gut lässt sich der Kurs in Ihren (beruflichen) Alltag integrieren. (Zur Erklärung: wie passen die Kurszeiten mit ihrem Alltag zusammen?).

Wer bezahlt diesen Kurs? Von wem wird er bezahlt?

Welche Verbesserungsvorschläge bzw. Wünsche hätten Sie hinsichtlich des Kurses?

I. Allgemeine Fragen:

Alter 45

Geschlecht männlich

Höchster Schulabschluss (letzte besuchte Klasse): Pflichtschule.

Berufsausbildung? (abgeschlossen oder nur begonnen?) 2 Lehren, also zwei mal Facharbeiter: Eine Lehre als Konditor und eine als Weinbaukellerfacharbeiter.

Anzahl der Geschwister: 1 Schwester

Schulbildung der Eltern: Pflichtschule

Beruf der Eltern: Der Vater war Beamter und die Mutter war im Betrieb Betriebsführerin (wahrscheinlich in dem Betrieb, wo der Vater arbeitete).

IV. Familienspezifische Fragen

II.a) Familiäre Unterstützung in schulischen Belangen

Wurden Sie immer dazu angehalten in die Schule zu gehen oder sind Sie sogar vom Schulbesuch abgehalten worden? Wenn ja, warum?

Das, was momentan in den Medien herumgeistert, wie "null Bock, und die ganzen Wörter hat es damals noch nicht gegeben. Wir haben in die Schule gehen müssen.

Wurden Sie bei schulischen Problemen bzw. beim Lernen zu Hause unterstützt?

Soweit es möglich war auf alle Fälle.

Hatten Sie außerhalb der Familie Gelegenheit, sich Unterstützung in schulischen Belangen zu holen?

Bei gleichgesinnten vom gleichen Jahrgang. Da haben wir was gemeinsam gemacht. Sonst waren es Familienangehörige

Hatten Sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben?

Ja im eigenen Zimmer war genug Platz.

III. Schulspezifische Fragen

Beschreiben Sie kurz ihre schulische Laufbahn (Einschulung in welchem Alter? Klassenwiederholungen, Wahl für die Sekundarstufe I).

Klassisch. Es mussten Klassen wiederholt werden. Die Hauptschule war die wichtigste Schule. Das Gymnasium gab es noch nicht wirklich. Ich musste die zweite Klasse Hauptschule wiederholen, denn zuerst hatten wir eine Lehrerin in Englisch, die das letzte Jahr in der Schule war. Bei der wir durch Fleißaufgaben Gutpunkte bekamen Ich habe immer durch Schreibereien mir die Gutpunkte geholt. Ich habe die Klasse locker geschafft.

Ein Jahr später haben wir dann eine resche Lehrkraft gehabt, da hat es dann "Troubles" gegeben. Dann mußte ich die zweite Klasse Hauptschule wiederholen in diesem Sinne.

In welchen Gegenständen?

Nur in Englisch.

Wie weit war die Schule von Ihrem Wohnort entfernt?

Die Schule war in Eisenstadt, also 3 Kilometer vom daheim entfernt.

Gab es in Ihrer schulischen Laufbahn Probleme? Wenn ja welche und ab wann?

Für die damalige Zeit war alles normal. Es hatte einige Schüler mit Klassenwiederholungen getroffen. Mobbing hat des damals noch nicht gegeben, wenn ist gleich gerauft worden. Es hat keiner Verletzungen davongetragen, aber gewußt, was los war.

**Wurde jemals eine Teilleistungsschwäche wie Legasthenie etc. festgestellt?
Wenn ja, wurde versucht, dieser Schwäche mit Fördermaßnahmen oder
Therapien entgegen zu wirken?**

Nein.

Gab es längere Schulausfälle aufgrund einer Erkrankung?

Nein.

IV. Alltagsspezifische Fragen

In welchen Situationen sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden?

Dadurch, dass ich 27 Jahre von der Schule weg war, habe ich nichts schreiben müssen. Ich habe es immer mehr verdrängt, habe geschaut, wer was für mich schreibt. Das SMS schreiben ist heute das Problem. Irgendwann habe ich mir dann gesagt, jetzt gehört was gemacht. Jetzt gehört mal „drüber getraut“.

Angst habe ich keine mehr. Man wird selbständiger. Manche Dinge habe ich erst 3 Wochen nach Kursende „überritten“. Es war dann auch beim Maschineschreiben ein Problem. Da waren wir in Wien auf einem Kurs.

Welche Strategien haben Sie entwickelt um trotzdem im Alltag zu recht zu kommen?

Inwieweit waren Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen ein Hindernis in Ihrem beruflichen Fortkommen?

Inwieweit waren bzw. sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen für Sie belastend?

Es war nur beim SMS schreiben belastend, weil sonst hatte ich eh meine Sklaven, die für mich geschrieben haben.

Warum besuchen Sie diesen Kurs? (Fremd- oder Eigeninitiative)?

Eigeninitiative. Ich wollte sms und Mails schreiben lernen.

Wie sind Sie auf diesen Kurs aufmerksam geworden?

Über den Slogan mit dem Analphabeten: „sag, kannst nicht lesen?“. Im Radio und im Fernsehen war auch ein Beitrag

Wieso haben Sie sich für die VHS und nicht für einen anderen Basisbildung-Anbieter entschieden?

Im Burgenland gibt es nur die VHS.

Hatten Sie Angst, den ersten Schritt zu machen und sich bezüglich des Kurses vor Ort zu erkundigen bzw. sich anzumelden?

Ja. Ich habe einige Zeit überlegt. Als ich Job wechseln wollte, habe ich mich entschlossen. Hatten Sie im Kurs Startschwierigkeiten?

Haben Sie mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft, d.h. unternehmen Sie mit anderen Kursteilnehmern auch außerhalb des Kurses etwas?

Nein, habe Einzelunterricht.

Wie lange besuchen Sie den Kurs schon? Von März 2011 bis Februar 2012 (also schon abgeschlossen).

Welche Erwartungen hatten Sie an den Kurs? Sind diese erfüllt worden?

Keine Antwort darauf erhalten.

Können Sie den Alltag – also dort wo Sie lesen und schreiben müssen - in der Zwischenzeit besser meistern?

Ja. Ich habe die Aufnahmeprüfung für meinen neuen Job positiv geschafft und beginne jetzt mit einem neuen Lebensabschnitt.

Glauben Sie, dass Sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben können, den Sie davor nicht ausüben hätten können?
Auf Jeden Fall. Nur muss man sich "drüber trauen".

Haben Sie das im Kurs Erlernte bereits im (beruflichen) Alltag umsetzen können?

Wie weit ist der Kursort von Ihrem Wohn-Arbeitsort entfernt?

Wie gut lässt sich der Kurs in Ihren (beruflichen) Alltag integrieren. (Zur Erklärung: wie passen die Kurszeiten mit ihrem Alltag zusammen?).

Wer bezahlt diesen Kurs? Von wem wird er bezahlt?

Welche Verbesserungsvorschläge bzw. Wünsche hätten Sie hinsichtlich des Kurses? Nein eigentlich nicht.

Es war Einzelunterricht. Es hat so gepasst.

I. **Allgemeine Fragen:**

Alter: 37

Geschlecht: weiblich

Familienstand: Lebensgemeinschaft, 2 Kinder, 8 Jahre und 2,5 Jahre.

Höchster Schulabschluss (letzte besuchte Klasse) Polytechnischer Lehrgang.

Berufsausbildung? (abgeschlossen oder nur begonnen?): Lehre als Floristin abgeschlossen.

Anzahl der Geschwister: 2 Geschwister

Schulbildung der Eltern: Das weiß ich nicht.

Beruf der Eltern: Vater Gärtner, Mutter war Hausmädchen.

V. *Familienpezifische Fragen*

II.a *Familiärer Alltag*

Sind Sie mit beiden Elternteilen aufgewachsen?

Ja bin mit beiden Eltern aufgewachsen

War Ihre Familie von Armut betroffen? Inwiefern äußerte sich dies?

Nein.

Gab es in Ihrer Familie Drogen- oder Alkoholprobleme? Nein.

Gab es in Ihrer Familie Gewalt (zwischen den Eltern, Gewalt der Eltern gegenüber den Kindern, Gewalt älterer Geschwister gegenüber jüngeren Geschwistern)? Gar nichts.

II.b *Familiäre Unterstützung in schulischen Belangen*

Wurden Sie immer dazu angehalten in die Schule zu gehen oder sind Sie sogar vom Schulbesuch abgehalten worden? Wenn ja, warum? Ich wurde immer angehalten in die Schule zu gehen. Abgesehen von gelegentlichem Schulschwänzen. (Kommentar I: das hat glaube ich schon jeder von uns irgendwann gemacht).

Wurden Sie bei schulischen Problemen bzw. beim Lernen zu Hause unterstützt?

Nein.

I: Weil es die Eltern nicht konnten, oder nicht wollten?

Die Eltern wollten nicht. Papa ist immer arbeiten gegangen und die Mama wollte nicht so recht.

Hatten Sie außerhalb der Familie Gelegenheit, sich Unterstützung in schulischen Belangen zu holen? Nein, gar keine.

Hatten Sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben?

Ist IP (w) nicht darauf eingegangen

Schulspezifische Fragen

Beschreiben Sie kurz ihre schulische Laufbahn (Einschulung in welchem Alter? Klassenwiederholungen, Wahl für die Sekundarstufe I).

Ich bin normal mit 6 Jahren eingeschult worden. Bin dann aber (ich weiß das nur laut Zeugnis), weil mich die Lehrerin nicht „gern gehabt hat“ in die Sonderschule abgeschoben worden. Dort war ich sehr gut und hatte gute Noten. Dann habe ich mir schwer getan mit dem Lesen und Rechnen. Es hat damit begonnen, daß man mir mit 2,5 Jahren Nerven durchschnitten hatte und meine Mutter angegeben hat, ich dürfte nicht viel schreiben, weil ich sonst Schmerzen bekommen würde. Somit haben die Lehrer alle sehr Rücksicht genommen. Ich mußte nicht mitschreiben, wenn es eine Ansage gegeben hat, sondern ich sollte von der Nachbarin abschreiben. Natürlich macht jedes Kind den Blödsinn, um sich nicht anzustrengen. Das war der Fehler. Ich habe bemerkt, wenn ich viel schreibe, daß es mir weh tut. Deshalb habe ich es dann ausgenützt. Aber aus Fehlern lernt man. Nein, Klassenwiederholungen gab es nicht. Ich bin überall „durchgeflutscht“.

Wie weit war die Schule von Ihrem Wohnort entfernt? Ich habe im 9. Bezirk gewohnt und die Schule war im 17. Bezirk. Also bin ich eine knappe Stunde hinübergefahren.

Gab es in Ihrer schulischen Laufbahn Probleme? Wenn ja welche und ab wann?

Eigentlich nicht.

Wurde jemals eine Teilleistungsschwäche wie Legasthenie etc. festgestellt? Wenn ja, wurde versucht, dieser Schwäche mit Fördermaßnahmen oder Therapien entgegen zu wirken?

Legasthenie hatte ich. Damals waren die Ärzte aber noch nicht so weit wie heute. Es wurde auch damals keine Therapie veranlaßt.
Ich war einmal im AKH, wegen eines Sprachfehlers mit dem Buchstaben „R“. Da war ich ungefähr ein Monat im Spital. Dadurch habe ich das „R“ gelernt und jetzt kann ich es.

Gab es längere Schulausfälle aufgrund einer Erkrankung? Nein, überhaupt nicht.

Gab es Probleme mit bestimmten Lehrkräften? Die eine Lehrerin hat mich nicht mögen. Sie war mit mehreren Kindern überfordert und dadurch, daß ich die Schwächste war, wurde ich in die Sonderschule abgeschoben.

Gab es Probleme mit Mitschülern? Mit Mitschülern gab es gar keine Probleme.

Alltagsspezifische Fragen

In welchen Situationen sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden?

Ich habe eigentlich eine Schreibschwäche. Ich tue mir beim Mitschreiben schwer. Langsam schreiben geht vielleicht noch, beim Schnellschreiben werde ich nervös und schreibe es dann falsch hin. Sozusagen, unter Druck schreiben, wird schwierig. Ich fange an zu zittern. Wenn es langsam geht, dann geht es und man könnte es auch lesen. Ich tue mir auch so beim Schreiben schwer, weil ich die Buchstaben verwechsle. Zwischen meinen beiden Kindern habe ich einen Deutschkurs besucht, hatte aber Schwierigkeiten mit der neuen Rechtschreibung.

Welche Strategien haben Sie entwickelt um trotzdem im Alltag zu Recht zu kommen?

Ich habe mich durchgeschummelt und nicht wirklich schreiben müssen.

Inwieweit waren Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen ein Hindernis in Ihrem beruflichen Fortkommen?

Inwieweit waren bzw. sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen für Sie belastend

Es gab eigentlich kein Hindernis, weil ich mir sehr viel merke. Ich konnte mich immer viel „durchschummeln“. Ich kann immer alles erzählen und bin in der Arbeit auf „zak“. Wenn es heißt, ich solle etwas aufschreiben, dann wird es immer kritisch bei mir.

Auch derzeit mit der Arbeitssuche ist es extrem schlimm. Ich muß sehr stark reduzieren und überall schauen, ob es eine Tätigkeit ohne Schreiben gibt. Aber das ist sehr selten. Jetzt momentan ist es sehr belastend für mich, wegen der Jobsuche.

Warum besuchen Sie diesen Kurs? (Fremd- oder Eigeninitiative)?

Ich probiere jetzt wieder einen abschließen zu können, um mich bei der Rechtschreibung zu verbessern. Ich habe schon zwei Kurse abgeschlossen. Da ich jetzt arbeitslos bin, möchte ich schauen, ob ich noch einen Kurs bekomme, vor allem deshalb, weil mein Sohn meine Hilfe braucht, weil er auch sehr schwierig ist in der Schule. Er hat Konzentrationsschwierigkeiten und alles was es gibt. Ich bin sehr dafür, daß mein Sohn lernt, aber er will nicht.

Wie sind Sie auf diesen Kurs aufmerksam geworden?

Durchs AMS.

Wieso haben Sie sich für die VHS und nicht für einen anderen Basisbildung-Anbieter entschieden?

Weiß ich nicht. Wahrscheinlich, weil das AMS nur zur VHS vermittelt.

Hatten sie Angst, den ersten Schritt zu machen und sich bezüglich des Kurses vor Ort zu erkundigen bzw. sich anzumelden? Nein.

Hatten Sie im Kurs Startschwierigkeiten? Nein auch nicht.

Haben Sie mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft, d.h. unternehmen Sie mit anderen Kursteilnehmern auch außerhalb des Kurses etwas? Ja einige, aber nicht privat, sondern nur, wenn man sich sieht.

Wie lange besuchen Sie den Kurs schon? Die vorherigen Kurse habe ich 3 bis 4 Monate gemacht. Also 8 Monate. Jetzt schaue ich, daß ich noch einen Kurs bekomme.

Welche Erwartungen hatten Sie an den Kurs? Sind diese erfüllt worden?

Keine Antwort bekommen.

Können Sie den Alltag – also dort wo Sie lesen und schreiben müssen - in der Zwischenzeit besser meistern?

Es geht etwas besser.

Glauben Sie, dass Sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben können, den Sie davor nicht ausüben hätten können? Das glaube ich nicht, weil es sehr lange dauert, bis man das wirklich kann. Ich muß handwerklich arbeiten, daher kommt Bürokratt für mich überhaupt nicht in Frage.

Haben Sie das im Kurs Erlernte bereits im (beruflichen) Alltag umsetzen können?

Ja einiges habe ich schon umsetzen können. Z.B. wie man den Computer betätigt, wie man den einschaltet. Einige Sachen kann ich brauchen. Im jetzigen Beruf, Floristin, konnte ich nichts davon brauchen. In der Gruppe tut man doch eher etwas, als wenn man alleine ist. Mein Partner und Freundinnen wissen von meiner Schwäche und helfen mir z.B. Lebenslauf schreiben etc.

Wie weit ist der Kursort von Ihrem Wohn-Arbeitsort entfernt? 20 Minuten entfernt, da ich selbst in Floridsdorf wohne.

Wie gut lässt sich der Kurs in Ihren (beruflichen) Alltag integrieren. (Zur Erklärung: wie passen die Kurszeiten mit ihrem Alltag zusammen?). Gar nicht, weil der Kurs zwischen halb 9 und ca 14 Uhr ist. Am Nachmittag und Abend brauchen mich die Kinder. Somit kann ich nicht arbeiten gehen.

Seit wann wissen Sie über Ihre Schwäche Bescheid?

Eigentlich im Alter von 12 Jahren. Ich bin drauf gekommen, daß es bei mir anders abläuft, als bei anderen. Richtig bewußt ist es mir in der Lehre (mit 15) geworden. Alle schreiben in der Berufsschule schnell und ich bin nicht mitgekommen. Meiner Chefin war das nicht wichtig. Sie hat vielleicht etwas geahnt, aber da ich gut gearbeitet habe, hat sie mich behalten.

Wer bezahlt diesen Kurs? Von wem wird er bezahlt? Das AMS bezahlt den Kurs.

Welche Verbesserungsvorschläge bzw. Wünsche hätten Sie hinsichtlich des Kurses?

Wünsche eigentlich nicht, außer, daß ich eventuell nochmals einen Kurs besuchen kann. Damit ich selbstbewußter werde im Schreiben. Vor allem den Umgang mit dem Computer.

Das Interview fand am 24. April 2012 im Büro der VHS Pitkagasse 3 statt.

I. Allgemeine Fragen:

Alter: Ich werde 52 Jahre.

Geschlecht weiblich.

Höchster Schulabschluss (letzte besuchte Klasse). Schulabschluß habe ich gar keinen.

Berufsausbildung? (abgeschlossen oder nur begonnen?) Habe keine Berufsausbildung, war immer nur in der Bedienung tätig.

Anzahl der Geschwister: 7 habe ich noch.

Schulbildung der Eltern: Keine Schulbildung

Beruf der Eltern: Mein Vater war früher in der Molkerei, meine Mutter war nicht berufstätig.

VI. Familienspezifische Fragen

II.a Familiäre Unterstützung in schulischen Belangen

Wurden Sie immer dazu angehalten in die Schule zu gehen oder sind Sie sogar vom Schulbesuch abgehalten worden? Wenn ja, warum?

Ich bin vom Schulbesuch abgehalten worden, weil ich daheim zusammenräumen helfen mußte.

Wurden Sie immer vom Schulbesuch abgehalten, sehr oft oder nur zu gewissen Zeiten?

Das war immer der Fall. Ich habe erst mit 10 Jahren zu sprechen begonnen und da hat meine Mutter gesagt, sie bräuchte eh jemand daheim zum putzen.

Wurden Sie bei schulischen Problemen bzw. beim Lernen zu Hause unterstützt?

Nein wurde ich nicht. Meine Mutter hat immer gesagt, sie braucht jemand zum putzen.

Hatten Sie außerhalb der Familie Gelegenheit, sich Unterstützung in schulischen Belangen zu holen?

Es gab keine Unterstützung in schulischen belangen.

Hatten Sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben?

Ich habe überhaupt nichts gemacht, da ich nicht wußte, wie das funktioniert. +

V. Schulspezifische Fragen

Beschreiben Sie kurz ihre schulische Laufbahn (Einschulung in welchem Alter? Klassenwiederholungen, Wahl für die Sekundarstufe I).

Ich habe die erste Klasse Volksschule 3(!) Mal wiederholt.

Ist nach den 3 Wiederholungen alles reibungslos gegangen?

Sie haben mich überall durchgelassen.

Wie weit war die Schule von Ihrem Wohnort entfernt?

10 Minuten entfernt.

Gab es in Ihrer schulischen Laufbahn Probleme? Wenn ja welche und ab wann?

Kann mich nicht mehr erinnern.

Wurde jemals eine Teilleistungsschwäche wie Legasthenie etc. festgestellt? Wenn ja, wurde versucht, dieser Schwäche mit Fördermaßnahmen oder Therapien entgegen zu wirken?

Ja. Meine Mutter hat nichts machen wollen. Sie hat mich nur daheim gelassen. Normalerweise wäre ich nach Retz gekommen (ist ein Zentrum für Leute mit Beeinträchtigungen). Aber sie hat mich nicht lassen. Somit ist diese Schwäche nie behandelt worden.

Gab es längere Schulausfälle aufgrund einer Erkrankung?

Nein, das gab es nicht, weil ich daheim immer putzen helfen mußte und im Halbjahr hatte ich 300 Fehlstunden.

Gab es Probleme mit bestimmten Lehrkräften? Nein, weil ich ja die Hälfte der Zeit nicht anwesend war. Wenn ich mal anwesend war, haben sich die Lehrkräfte nicht mit mir befaßt.

Gab es Probleme mit Mitschülern? Sie haben mich „gehänzelt“. „Du hast irgendetwas gesagt, wurdest ausgebeißert und dann haben sie dich für Narren gehalten“. Dann habe ich mich zurückgezogen, in eine Ecke gesetzt und nichts mehr gesagt. Das war daheim genauso. Meine Geschwister hatten ihre Freundinnen und ich wurde ausgeschlossen.

VI. Alltagsspezifische Fragen

Was ist Ihre Schwäche?

Lesen und schreiben.

In welchen Situationen sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden?

In allen beiden Fächern. Ich habe im Geschäft gefragt, was ich brauche und beim nächsten Mal wußte ich es schon auswendig.

Welche Strategien haben Sie entwickelt um trotzdem im Alltag zu recht zu kommen?

Mein Mann hat gar nichts davon gewußt. Ich habe immer gesagt, daß ich meine Brille vergessen habe, oder nichts sehe.

Ich habe immer den Plan falsch gehalten und somit nicht gewußt, wo die Straße ist.

Wann hat Ihr Mann von Ihrer Schwäche erfahren?

Mein Mann hat es erst letztes Jahr erfahren, daß ich nicht lesen und schreiben kann. Ich habe es ihm erst im Oktober 2011 gesagt.

Wie hat er es aufgefaßt?

Er hat mich bei den anderen „a bissal blöd“ hergestellt.

Unterstützt Sie Ihr Mann jetzt, nach dem er es jetzt weiß?

Nein, weil wir derzeit im Streit leben. Ich bin einmal etwas zu früh aus der Arbeit heim gekommen und das hat ihm nicht gepaßt. Ich habe ihn angerufen, daß ich früher heimkomme und das hat ihm nicht gepaßt.

Wie lange wissen Sie selbst schon über Ihre Schwäche Bescheid?

Ich habe es seit dem Schulbeginn gewußt. Ich habe erst mit 10 Jahren zu Reden begonnen, habe keine Unterstützung erhalten und bin somit „hinten geblieben“.

Inwieweit waren Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen ein Hindernis in Ihrem beruflichen Fortkommen?

Ich habe keinen Beruf. Ich war immer nur in der Bedienung.

Inwieweit waren bzw. sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen für Sie belastend?

Sehr belastend. Mein Kind hat Bescheid gewußt und mir immer die Zetteln im Spital ausgefüllt, außer beim letzten Mal, da war sie nicht mit und ich habe mir gesagt: „Jetzt muß ich etwas machen“.

Warum besuchen Sie diesen Kurs? (Fremd- oder Eigeninitiative)?

Ich habe mich selbst dazu entschlossen.

Wie sind Sie auf diesen Kurs aufmerksam geworden?

Durch das AMS. Meine Beraterin hat mir nichts empfohlen. Aber ich habe gesagt, daß ich etwas machen möchte.

Wieso haben Sie sich für die VHS und nicht für einen anderen Basisbildung-Anbieter entschieden?

Hatten sie Angst, den ersten Schritt zu machen und sich bezüglich des Kurses vor Ort zu erkundigen bzw. sich anzumelden?

Hatten Sie im Kurs Startschwierigkeiten?

Haben Sie mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft, d.h. unternehmen Sie mit anderen Kursteilnehmern auch außerhalb des Kurses etwas?

Wie lange besuchen Sie den Kurs schon?

Welche Erwartungen hatten Sie an den Kurs? Sind diese erfüllt worden?

Können Sie den Alltag – also dort wo Sie lesen und schreiben müssen - in der Zwischenzeit besser meistern?

Glauben Sie, dass Sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben können, den Sie davor nicht ausüben hätten können?

Ja, denke ich schon. Ich möchte an der Kassa arbeiten, aber die nehmen nur Leute mit Hauptschulabschluß. Ich darf auch nicht schwer heben, sonst habe ich Schwierigkeiten mit den Händen. (Sie trug auf beiden Händen eine Schiene). Jetzt arbeite ich geringfügig in der Küche und das ist sehr schwer, durch die Schmerzen in den Händen.

Haben Sie das im Kurs Erlernte bereits im (beruflichen) Alltag umsetzen können?

Wie weit ist der Kursort von Ihrem Wohn-Arbeitsort entfernt?

Wie gut lässt sich der Kurs in Ihren (beruflichen) Alltag integrieren. (Zur Erklärung: wie passen die Kurszeiten mit ihrem Alltag zusammen?).

Wer bezahlt diesen Kurs? Von wem wird er bezahlt?

Welche Verbesserungsvorschläge bzw. Wünsche hätten Sie hinsichtlich des Kurses?

Ich bin jetzt zufrieden mit dem Kurs. Ich habe auch schon etwas mehr gelernt. Ich bin in den Kurs „hereingekommen“ und „sofort aufgeblüht“. Ich habe festgestellt, daß es mehrere Personen gibt, denen es genauso geht wie mir. Die Leiterinnen waren auch sehr nett. Die Leiterinnen sind auf mich zugekommen. Da war ich stolz und bin geblieben. Ich hatte immer Angst, etwas zu sagen, aber diese wurde mir von den Trainerinnen genommen. Ich habe in der Wohnhausanlage eine gehabt, die hat mich immer ausgebessert, und ich habe dann nichts mehr gesagt, bzw. das schwierige Wort übersprungen. Ich kann die meisten Wörter nicht aussprechen.

Das Interview fand am 25. Mai im Büro der VHS Floridsdorf, Pitkagasse 3, statt.

I. Allgemeine Fragen:

Alter 59.

Geschlecht: weiblich

Höchster Schulabschluss (letzte besuchte Klasse). Ich bin aus der Sonderschule ausgetreten, denn ich hatte Niemanden, der mit mir gelernt hat. Die Pflegeeltern haben auch nicht mit mir gelernt.

Berufsausbildung? (abgeschlossen oder nur begonnen?) Ich habe keine Berufsausbildung.

Anzahl der Geschwister: 13 von meinen leiblichen Eltern. Es gibt nur einen Bruder, der zu mir hält. Die anderen wollen mich halt nicht

Schulbildung der Eltern Meine leiblichen Eltern sind schon verstorben. Das weiß ich eigentlich gar nicht. Das haben sie mir gar nicht erzählt. Was ich gehört habe, sollen sie auch schlecht gelernt haben. Lesen, schreiben und rechnen haben sie können

Beruf der Eltern: Ich glaube, der Papa war am Bau und die Mama, glaub ich, war Köchin. Die Pflegemutter war nur für die Kinder da. Der Pflegevater war Fleischhauer

VII. Familienspezifische Fragen

II.a Familiärer Alltag

Meine Kinder sind mir weggenommen worden. Jetzt wollen mich die Kinder nicht mehr. Weil ihre Kinder meinten, sie hätte sie weggegeben. Doch es wurden ihr die Kinder einfach weggenommen und der Mann war auch tot. Sie hat 3 Kinder. Die älteste ist mit 6 Jahren zu Pflegeeltern gekommen, der Bub kam mit einem Jahr zu Pflegeeltern. Die jüngste wurde mir sofort weggenommen. Ich kam von Spital nach Hause. Dann kam die Fürsorge, die Polizei und die Pflegeeltern und ich hatte keine Chance, das Kind zu behalten. Sie haben das Kind gleich mitgenommen. Ich habe jetzt auch ein "Pflegekind". Sie war meine Nachbarin und ihre Eltern sind zu früh gestorben. Dann bekam sie ihr erstes Baby und hat sich nicht wirklich ausgekannt. Jetzt sagt sie halt "Mama" zu mir. Jetzt bin ich die Stiefmama und von den Kindern bin ich die Oma. Muttertag, Geburtstag und Namenstag wird bei mir gefeiert. Ausgehend nicht von mir, sondern von meinen "Pflegekindern". Und mein Bruder meinte, ich solle ihr das so lassen, weil sie sich darüber freut. Sie wohnt im 12. Bezirk, ich selber wohne im 20. Bezirk. Das ist halt etwas weit. Der 60er meinte sie, wird gut gefeiert, da wirst schauen. Seit ich meinen 50er hatte, wird immer gemeinsam gefeiert. Ich freue mich und mein Lebensgefährte auch. obwohl er nichts zu den Kindern ist, ist er trotzdem der "Opa".

Sind Sie mit beiden Elternteilen aufgewachsen? Ich bin in einer Pflegefamilie aufgewachsen.

War Ihre Familie von Armut betroffen? Inwiefern äußerte sich dies? Nein.

Gab es in Ihrer Familie Drogen- oder Alkoholprobleme? Nein.

Gab es in Ihrer Familie Gewalt (zwischen den Eltern, Gewalt der Eltern gegenüber den Kindern, Gewalt älterer Geschwister gegenüber jüngeren Geschwistern)? Ich bin dort geschlagen worden. Ich bin mit dem "Hosenriemen gehaut" worden. Wenn ich eine Überraschung gemacht habe, haben die Pflegeeltern nur "na und?" gesagt. Weder dass sie mich in den Arm nahmen, noch sonst etwas. Es war alles so selbstverständlich. um 4 Uhr in der Früh musste ich aufstehen und Rasen mähen usw. Damit die Tiere "was zu Fressen hatten".

II.b Familiäre Unterstützung in schulischen Belangen

Wurden Sie immer dazu angehalten in die Schule zu gehen oder sind Sie sogar vom Schulbesuch abgehalten worden? Wenn ja, warum?

Nein, die haben mich nicht abgehalten. Ich bin in die Schule gefahren, der Direktor hat alles auf die Tafel geschrieben, wir mussten das abschreiben. Dann hat der Direktor gesagt "jetzt könnt's wieder nach Hause gehen".

Das was der Direktor auf die Tafel geschrieben hat, haben Sie verstanden bzw. lesen können?

Nein überhaupt nicht. Ich habe mich zwar hingesezt und mich gefragt "was ist das für ein Buchstabe". Das hab ich leider nicht können. Da hat mir auch der Direktor nicht geholfen. Er hat nur gesagt "das ist falsch" und mehr auch nicht.

Es gab also keine Hilfestellung seitens des Direktors?

Gar nichts. Er sagte nur, das ist falsch und mehr nicht.

Wurden Sie bei schulischen Problemen bzw. beim Lernen zu Hause unterstützt?

Nein. Der Pflegevater wollte, die Mutter hat gestreikt

Hatten Sie außerhalb der Familie Gelegenheit, sich Unterstützung in schulischen Belangen zu holen?

Nein.

Hatten Sie immer die nötige Ruhe und einen Rückzugsort für schulische Aufgaben?

Ich hab das einfach nochmals abgeschrieben. Habe nicht gewußt, ob Fehler sind Der Direktor hat es nur angeschaut, einen "Fünfer draufgegeben" und das wars.

VII. Schulspezifische Fragen

Beschreiben Sie kurz ihre schulische Laufbahn (Einschulung in welchem Alter? Klassenwiederholungen, Wahl für die Sekundarstufe I).

Die Einschulung erfolgte mit 6 Jahren. Die Schulzeit war angenehm, weil ich etwas Ruhe gehabt habe, aber der Direktor hat mit den Schülern nicht viel gelernt

Wie weit war die Schule von Ihrem Wohnort entfernt?

Die Schule war im selben Ort, wie ich damals bei den Pflegeeltern wohnte. Also einige Hundertmeter entfernt.

Gab es in Ihrer schulischen Laufbahn Probleme? Wenn ja welche und ab wann?

Nein.

Wurde jemals eine Teilleistungsschwäche wie Legasthenie etc. festgestellt? Wenn ja, wurde versucht, dieser Schwäche mit Fördermaßnahmen oder Therapien entgegen zu wirken?

Nein wurde bei mir nicht festgestellt

Gab es längere Schulausfälle aufgrund einer Erkrankung?

Ich habe 4 mal den einen Fuß und 4 mal den anderen Fuß gebrochen. Da ist der Direktor dann nach Hause zu mir gekommen, hat die Aufgaben gebracht Es gab aber von seiner Seite keine Unterstützung.

Gab es Probleme mit bestimmten Lehrkräften? Nein, ich war eher die Stille.

Gab es Probleme mit Mitschülern? Ja, da haben sie auch öfters was gesagt. Sie haben "Straßenwalze" gesagt. Habe ich gesagt "Ich kann eine Straße nieder walzen, aber du kannst das nicht". Dann hatte ich Ruhe.

VIII. Alltagsspezifische Fragen

In welchen Situationen sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen bisher zum Problem geworden?

Wie ich geheiratet habe, meinte mein Mann, ich solle ihm das aufschreiben. Habe ich ihm gesagt, dass ich das nicht kann. Hat er gesagt, dann setzt dich halt hin und schreibst etwas. Meinte ich "mit welchen Buchstaben, wie sollte ich das schreiben". Meinte er nur "na dann bleibst halt blöd". Er hat mich höchstens mit Ohrfeigen unterstützt, dass ich mit einem blauen Auge einkaufen gehen musste

Welche Strategien haben Sie entwickelt um trotzdem im Alltag zu Recht zu kommen?

Ich bin sehr nervös, wenn ich etwas nicht kann. Ich will das gleich weglegen. Aber das lässt mein Lebensgefährte nicht zu. Er sagt dann immer, du lernst immer so brav da drinnen

(gemeint ist die VHS bzw. der Kurs, den sie besucht), jetzt komm, schreiben wir noch was. Beim Schreiben tue ich mir schon bisschen leichter, es geht halt noch nicht so, wie es gehört. Nur beim Rechnen und Lesen und bei langen Wörtern tu ich mir "verdammt schwer". Das ist das, worauf ich hinarbeiten möchte

Inwieweit waren Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen ein Hindernis in Ihrem beruflichen Fortkommen?

Ich war Köchin. Nein, weil mich die Chefin unterstützt hat. Ich war in einem Gasthaus beschäftigt. Ich habe früher meiner Pflegemutter beim Kochen zugeschaut. Meinte die Chefin, ich solle ihr was kochen und sie kocht es nach. Da habe ich Zutaten hineingegeben, die sie nicht hineingegeben hat. Und es hat den Leuten geschmeckt. Ich hab einen großen "Häfen" gemacht, der war in einer Stunde leer. Da brauchte ich nicht lesen.

Inwieweit waren bzw. sind Ihre Rechen- und Schreib- bzw. Leseschwächen für Sie belastend?

Warum besuchen Sie diesen Kurs? (Fremd- oder Eigeninitiative)?

Wie sind Sie auf diesen Kurs aufmerksam geworden?

Ich war zuerst in St. Pölten draußen. Eine Freundin meines Lebensgefährten hat gesagt, dass da einen Kurs gibt, für Leute die nicht lesen und schreiben können (gemeint ist nicht lesen und schreiben). Ich wollte dann wissen, wann der anfängt. Haben sie gesagt, ich soll gleich am nächsten Tag dort reingehen. Dort hat mich die Leiterin (Frau Christine Schubert) begrüßt und gemeint, ich sei nervös. Habe ich gesagt, dass ich gerne Lesen und schreiben lernen möchte. Seit es den Kurs gibt, bin ich dabei. Dann bin ich nach Wien gezogen. In Wien bin ich dann hier her gekommen (VHS Floridsdorf) und habe gefragt, ob ich hier weitermachen kann. Sie haben mich herzlich aufgenommen und sind sehr nett. Also ich fühle mich wohl.

Wieso haben Sie sich für die VHS und nicht für einen anderen Basisbildung-Anbieter entschieden?

Hatten Sie Angst, den ersten Schritt zu machen und sich bezüglich des Kurses vor Ort zu erkundigen bzw. sich anzumelden?

Hatten Sie im Kurs Startschwierigkeiten?

Ich hatte überhaupt keine Startschwierigkeiten

Haben Sie mit anderen Kursteilnehmern Freundschaften geknüpft, d.h. unternehmen Sie mit anderen Kursteilnehmern auch außerhalb des Kurses etwas?

Wie lange besuchen Sie den Kurs schon?

Welche Erwartungen hatten Sie an den Kurs? Sind diese erfüllt worden?

Ja, dass ich mit einem guten Zeugnis "rausgehe" (abschließe ist gemeint).

Können Sie den Alltag – also dort wo Sie lesen und schreiben müssen - in der Zwischenzeit besser meistern?

Ja. weit besser. Ich lese schon Zeitung, rechne auch schon etwas. Mein Lebensgefährte unterstützt mich dabei. Ich rechne etwas und zeige es ihm zur Überprüfung.

Wie oft besuchen Sie den Kurs?

Am Dienstag, Mittwoch und Donnerstag mach ich den Kurs. Am Dienstag habe ich ihn hier (also Pitkagasse), Mittwoch habe ich ihn drüben (Angererstraße VHS).

Glauben Sie, dass Sie nach Beendigung des Kurses einen Beruf ausüben können, den Sie davor nicht ausüben hätten können?

Haben Sie das im Kurs Erlernte bereits im (beruflichen) Alltag umsetzen können?

Nein, ich darf nicht. Ich bekomme eine Witwenrente, Unfallrente und Waisenrente. Da darf ich nicht arbeiten.

Wie weit ist der Kursort von Ihrem Wohn-Arbeitsort entfernt?

Ca 1 Stunde.

Wie gut lässt sich der Kurs in Ihren (beruflichen) Alltag integrieren. (Zur Erklärung: wie passen die Kurszeiten mit ihrem Alltag zusammen?).

Ich darf nicht arbeiten.

Wer bezahlt diesen Kurs? Von wem wird er bezahlt?

Der Kurs ist kostenlos.

Welche Verbesserungsvorschläge bzw. Wünsche hätten Sie hinsichtlich des Kurses?

Dass ich in das Lesen und Rechnen reinkomme. Ich habe jetzt den Laptopkurs begonnen, aber da komme ich noch nicht mit. Ich möchte den Laptopkurs dann auch fortsetzen. Ich sage oft, sie sollen mir eine Hausaufgabe mitgeben, damit ich daheim auch üben kann. Aber da hilft er (sie meinte ihren Lebensgefährten) mir nicht. Da ist er stur. Dann schaut er wie ein Direktor und sagt: "das hast richtig gemacht". Nach einer Weile, komme ich dann selbst drauf, was falsch ist. Ich lese sogar schon Zeitung

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Klaus Friedsam
Adresse: Franz-Jonas-Platz 10/3/607, 1210 Wien
Mail: klaus.friedsam@gmail.com
Familienstand: ledig
Geburtsdatum: 01. Mai 1978
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

10/2000 - laufend Studium an der Universität Wien
Pädagogik und Russisch

1985 - 1993 FRIEDRICH EYMANN Waldorf-Schule
1130 Wien Feldmühlgasse 26

1993 - 1998 Oberstufenrealgymnasium – RUDOLF STEINER
1130 Wien, Auhofstraße 78b

18. Juni 1998 Positiver Maturaabschluss

1998 - 2000 Handelsakademie-Kolleg
Vienna Business School, 1080 Wien

Praktika:

03/2004 - laufend Institut für empirische Sozialforschung – Telefoninterviewer

1996 Pro Senectute Österreich
allgemeine Büroarbeiten und Fakturierung am PC

2001 - 2003 Praktikum in der Pensionsversicherungsanstalt

2004 - 2005 Praktikum in der Pensionsversicherungsanstalt

12/2005 - 05/2006 Teilzeitjob in der Pensionsversicherungsanstalt

4/2007 Fa. Mayer und Kunz GmbH – Vitamed – Termine für
Schlafberatung

Praktika:

März 2008: Praktikum im Russischen Kulturinstitut

08/2008 Praktikum im WIFI

Wien, 27. Juni 2012

Unterschrift