

Persönlichkeitsbezogene Lernprozesse funktionaler Analphabeten durch den Schriftspracherwerb

Eine explorative Studie am Beispiel von Teilnehmern eines
Alphabetisierungskurses in der Schweiz

Diplomarbeit

im Fach Erziehungswissenschaft II Erwachsenenbildung
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Christine Hary

Matrikelnummer: 4578153

Erstprüfer:	Prof. Dr. Ulrich Müller
Zweitprüferin:	Dipl. Päd. Mirjam Soland

Bearbeitungszeitraum: Februar 2010 bis August 2010

Ludwigsburg, August 2010

Dank

Bei der Erstellung dieser Arbeit wurde ich durch viele Gespräche, die ich mit unterschiedlichen Personen in verschiedenen Kontexten führte, unterstützt.

Ein herzliches Dankeschön an Herrn Prof. Dr. Ulrich Müller und Frau Dipl. Päd. Mirjam Soland von der PH Ludwigsburg für ihre fachliche und moralische Unterstützung während des Forschungsprozesses. Besonders bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Dr. André Schläfli vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) und bei Frau Ursula Bänninger von der EB Zürich, ohne deren Unterstützung die Realisierung der vorliegenden Studie nicht möglich gewesen wäre. Abschließend sei besonders allen Befragten gedankt, die den Mut aufbrachten mir Rede und Antwort zu stehen.

Inhaltsverzeichnis

Dank	2
Inhaltsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	6
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	7
1. Einleitung	8
1.1 Zugang zur Thematik	9
1.2 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit	10
1.3 Aufbau der Arbeit	12
2. Funktionaler Analphabetismus und Persönlichkeit – theoretische Grundlagen und Forschungsstand	13
2.1 Internationale Situations- und Forschungsanalyse	13
2.1.1 Situationsanalyse	13
2.1.2 Aktuelle Forschungslage	20
2.2 Begriffsverständnisse aus der Alphabetisierungsarbeit	24
2.2.1 Schriftlichkeit, Literalität und Alphabetisiertheit	24
2.2.2 Formen des Analphabetismus	25
2.2.3 Grundkompetenzen und Grundbildung	29
2.3 Entstehungsfaktoren und Folgen des funktionalen Analphabetismus	31
2.3.1 Entstehungsfaktoren in der Kindheit	31
2.3.2 Gesellschaftliche Ursachen und Ansprüche	35
2.3.3 Soziale und psychische Folgen des funktionalen Analphabetismus	39
2.4 Persönlichkeitspsychologische Grundlagen und Integration der psychologischen Folgen des funktionalen Analphabetismus	41
2.4.1 Die Persönlichkeit und das Selbstkonzept	41
2.4.2 Der Selbstwert als affektives Element des Selbstkonzepts	45
2.4.3 Selbstwirksamkeit: Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	51

3.	Darstellung der empirischen Untersuchung	53
3.1	Das Untersuchungsdesign	53
3.1.1	Theoretisches Konzept über den Untersuchungsgegenstand und qualitatives Forschungsdesign	53
3.1.2	Der Gesprächsleitfaden als strukturierendes Element	56
3.1.3	Die „Türwächter“ und die ermittelten Gesprächspartner.....	58
3.2	Qualitative Vorstudie.....	60
3.2.1	Die Gesprächspartner der qualitativen Vorstudie und daraus resultierende Modifikationen	60
3.3	Aspekte der Untersuchung und Auswertungsvorgehen.....	62
3.3.1	Zentrale Aspekte der Untersuchung	62
3.3.2	Vorgehen bei der Datenauswertung	63
4.	Ergebnisse	67
4.1	Ergebnisse der Einzelfallanalysen	67
4.1.1	Ergebnisanalyse des Gesprächs mit der ersten Befragten (B1).....	68
4.1.2	Ergebnisanalyse des Gesprächs mit dem zweiten Befragten (B2).....	72
4.1.3	Ergebnisanalyse des Gesprächs mit der dritten Befragten (B3).....	78
4.2	Zusammenführung der Ergebnisse	84
4.2.1	Lese- und Schreibfähigkeiten als zentrale Kompetenzen in der literalen Gesellschaft	85
4.2.2	Negative Schul- und Kindheitserfahrungen als selbstwertmindernde Erlebnisse ..	85
4.2.3	Angstgefühle und Selbstwertbedrohung durch schriftsprachliche Probleme	86
4.2.4	Reifungsprozess und Überwindung nötig um zu Lese- und Schreibproblemen zu stehen	89
4.2.5	Engagement und regelmäßigen Üben verbessern schriftsprachliche Fähigkeiten und produzieren Stolz und Wohlbefinden	89
4.2.6	Empfundenes Gemeinschaftsgefühl im Kurs als selbstwertdienlicher Faktor.....	90
4.2.7	Positive Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt als selbstwertdienlicher Faktor	91
4.2.8	Positive persönlichkeitsbezogene Veränderungen.....	92

4.2.9 Abbau von Stigmatisierung durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit.....	98
5. Diskussion und Einbettung der Ergebnisse.....	99
5.1. Die gesellschaftliche Bedeutung von Schrift und die Relevanz der Themensensibilisierung	99
5.2 Auswirkungen unzureichender Lese- und Schreibfähigkeiten	101
5.3 Persönlichkeitsbezogene Lernprozesse	103
6. Bedeutung der Ergebnisse und zusätzliche Erkenntnisse	111
6.1 Bedeutung der Ergebnisse für die Alphabetisierungsarbeit	111
6.2 Implikationen für weitere Forschungsvorhaben und zusätzliche Aspekte	114
7. Resümee.....	119
Literaturverzeichnis	122
Erklärung	131
CD mit Anhang	132

Abkürzungsverzeichnis

ALL:	Adult Literacy & Life Skills Survey
AMOSa:	Arbeitsmarktbeobachtung Ostschweiz, Aargau und Zug
AOB:	Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe
BASS AG:	Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien
BBT:	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BFS:	Bundesamt für Statistik
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DIE:	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DVV:	Deutscher Volkshochschulverband
EB Zürich:	Erwachsenenbildung Zürich; Bildungszentrum für Erwachsene BiZE
EU:	European Union
FHNW:	Fachhochschule Nordwestschweiz
IALS:	International Adult Literacy Survey
INT:	Illettrismus und neue Technologien
ISCED:	International Standard Classification of Education, UNESCO
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development
SVEB:	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
UN:	United Nations
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
bzw.:	beziehungsweise
vgl.:	vergleiche
B1:	Befragter/Gesprächspartner 1
B2:	Befragter/Gesprächspartner 2
B3:	Befragter/Gesprächspartner 3
KL:	Kursleiterin

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1	The components of holistic competence	11
Abbildung 2	Internationaler Vergleich der Lesekompetenzen	14
Abbildung 3	Lesekompetenzen in der Schweiz nach Qualifikationsniveau	16
Abbildung 4	Alphabetisierungskurs- und Belegungsentwicklung in Deutschland	18
Abbildung 5	Internationaler Vergleich der Schulabbrecher	34
Abbildung 6	Entwicklung des Anteils Geringqualifizierter an allen Beschäftigten	36
Abbildung 7	Stellensuchendenquote Geringqualifizierter im Vergleich	37
Abbildung 8	Ursachenkomplexe von Analphabetismus und die Folgen	38
Abbildung 9	Übersicht über die Elemente des Selbst	42
Abbildung 10	Das hierarchische Selbstkonzeptmodell	44
Abbildung 11	Nennungen von Selbstwertquellen	48
Abbildung 12	Überblick über die Untersuchungsergebnisse	99
Abbildung 13	Persönlichkeitsbezogene Lernprozesse	103
Tabelle 1	Beschreibung der unterschiedlichen ISCED Levels	16
Tabelle 2	Auswertungsvorgehen	66
Tabelle 3	Auswirkungen des Erlernens von Schrift	107
Tabelle 4	Aspekte eines verbesserten Selbstbilds und Selbstwertgefühls	109

1. Einleitung

Lesen und Schreiben zu können ist in modernen Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit. Es erscheint daher geradezu unglaublich, dass ein beträchtlicher Bevölkerungsanteil in hoch entwickelten Gesellschaften, wie in Deutschland oder in der Schweiz, massive Probleme beim Lesen und/oder Schreiben von einfachen Texten hat. Geringe Lese- und Schreibfähigkeiten sind somit nicht nur ein Problem in Ländern mit mangelnder Schulbildung oder fehlendem Schulsystem, sondern auch Industrieländer sind mit dieser Problematik konfrontiert. Die Betroffenen haben oft schon Mühe relevante Informationen aus dem Beipackzettel eines Medikaments zu entnehmen, einen Fahrplan zu lesen, ein Anmeldeformular auszufüllen oder eine Geburtstagskarte zu schreiben. Alltägliche, für uns selbstverständliche, schriftsprachliche Aufgaben sind für sie unüberwindbare Hürden.

In modernen Gesellschaften, die auch als Informations- und Wissensgesellschaften charakterisiert werden, ist der Zugang zu Informationen über die Schrift fundamental (vgl. Kleint 2009, S. 10f.). Die Medien, als Kern der Informationsbeschaffung, bedienen sich hauptsächlich der Schrift. Printmedien, Internet, Literatur, Plakate, Schilder und sogar das Fernsehen kommen nicht ohne Schrift aus, um Informationen zu vermitteln. In Ländern mit hoch entwickelter Schriftkultur ist das Beherrschen und Anwenden von Lesen und Schreiben eine Grundvoraussetzung für eine vollumfängliche Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Nöller 2007, S. 8). Die Schriftsprachkompetenz ist nicht nur in privaten Bereichen eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und Aufklärung, sondern ist auch im beruflichen Bereich eine fundamentale Fähigkeit, die eine angemessene Berufsausübung erst ermöglicht. Diese Relevanz von Schrift führt durch das Unvermögen bei den Betroffenen häufig zu Schamgefühlen und bei der Entdeckung mangelnder Lese- und Schreibfähigkeiten zu Unverständnis auf Seiten der Mitmenschen. Somit ist eine mangelnde Schriftsprachkompetenz, welche ein erstes Verständnis von Analphabetismus vermittelt¹, neben einem persönlichen auch ein gesellschaftliches Problem, das in der Öffentlichkeit häufig tabuisiert wird (vgl. Hilbe 2007, S. 7). Viele nationale und internationale Organisationen nehmen sich diesem Thema an und engagieren sich in vielfältiger Weise, um das Phänomen Analphabetismus in modernen Gesellschaften zu verstehen und zu bekämpfen. In der Öffentlichkeit soll durch Sensibilisierungskampagnen ein entsprechendes Problembewusstsein geschaffen und damit das gesellschaftliche Tabu gebrochen werden.

¹ Der Begriff des Analphabetismus wird in Kapitel 2.2.2 erläutert und für die vorliegende Arbeit definiert.

1.1 Zugang zur Thematik

Internationale Organisationen wie die OECD, die UNESCO und die Europäische Union engagieren sich bereits seit langer Zeit in der Bekämpfung des Analphabetismus.

Die UNESCO hat diesbezüglich die UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003 bis 2012) eingeleitet, mit dem Ziel, die Anzahl der Analphabeten weltweit bis Ende der Dekade zu verringern und Lesen und Schreiben als Menschenrecht für alle zu realisieren (vgl. UNESCO Education 2010a).

“Since its foundation in 1946, UNESCO has been at the forefront of global literacy efforts and is dedicated to keeping literacy high on national, regional and international agendas. UNESCO’s literacy programmes aim to create a literate world and promote literacy for all” (UNESCO Education 2010b).

Nach Schätzungen der UNESCO sind weltweit rund 776 Millionen Erwachsene vom Analphabetismus betroffen, wobei mehr als zwei Drittel aller Analphabeten in Entwicklungsländern leben, in denen keine bzw. nur ungenügende Schulsysteme existieren. Es wird davon ausgegangen, dass in Entwicklungsländern ungefähr 113 Millionen Kinder keine Möglichkeit haben eine Schule zu besuchen und dass rund 75% aller Analphabeten Frauen sind (vgl. UNESCO Education 2010b).

Wo aber befindet sich das restliche Drittel der geschätzten 776 Millionen Analphabeten?

Das Problem des Analphabetismus in Industrieländern wurde in Deutschland ab Ende der 70er Jahre und in der Schweiz ab Mitte der 80er Jahre öffentlich bekannt. Es ist schwer zu glauben, dass Analphabetismus auch in hoch entwickelten Industriestaaten, mit funktionierenden Schulsystemen und entsprechender Schulpflicht, existiert. Zusätzlich verschärft wird die Problematik durch die hoch entwickelte Schriftkultur in Industrieländern, welche große schriftsprachliche Anforderungen an ihre Bürger stellt (vgl. Nöller 2007, S. 8 & 13). Die Bürger müssen über grundlegende Lese- und Rechtschreibfähigkeiten verfügen, um in der Lage zu sein den beruflichen und privaten Alltag zu bewältigen und in gesellschaftliche und soziokulturelle Prozesse integriert zu sein (vgl. ebd., S. 10). Die situative Beherrschung von Schrift² stellt somit die eigentliche Herausforderung dar, womit viele Menschen, die nur über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen, überfordert sind. Bei dieser Personengruppe spricht man auch von funktionalen Analphabeten welche weitestgehend die „Analphabetismusproblematik“ in Industrieländern darstellen (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 20). Der funktionale Analphabetismus, als Fachbegriff für Personen in modernen Gesellschaften, die massive Probleme beim Lesen und/oder Schreiben von einfachen Texten haben, stellt die Ausgangslage der vorliegenden Arbeit dar.³

² Im Kapitel 2.2 wird auf die situative Anwendung von Schrift näher eingegangen.

³ Nähere Erläuterungen zum funktionalen Analphabetismus und zu weiteren Begriffsverständnissen werden im Kapitel 2.2 behandelt.

1.2 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Wie eingangs erwähnt, ist die Beherrschung und Anwendung von Schrift in unserer Gesellschaft eine Grundvoraussetzung für eine gesamtgesellschaftliche Integration, Partizipation und Aufklärung. Diese fundamentale Funktion von Schrift, verbunden mit dem Absolvieren der obligatorischen Schulzeit, sind Gründe warum die Schriftsprachbeherrschung in modernen Gesellschaften als Selbstverständlichkeit angesehen wird. Folglich herrscht auch Ungläubigkeit gegenüber dem Phänomen unzureichender Lese- und Schreibkompetenzen. Die daraus entstehende Tabuisierung der Thematik führt dazu, dass die Betroffenen sich ihrer Probleme wegen schämen, schuldig fühlen und versuchen ihre mangelnden Schriftsprachkompetenzen vor der Öffentlichkeit und oft auch gegenüber Bekannten und Freunden geheim zu halten (vgl. Egloff 1997, S. 156). Als Folge entwickeln sie häufig ein negatives Selbstbild und ein vermindertes Selbstwertgefühl, wodurch diese Personen wenig Vertrauen in sich selbst haben und sich kaum wertschätzen können (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 70). Die Stellungnahme einer Betroffenen verdeutlicht dies beispielhaft:

„[...] Ich habe es oft versucht mit dem Lesen und Schreiben, aber wenn es nicht weiterging und man oft genug hört, wie blöd man ist, glaubt man es selbst. Mit Schreib- und Leseproblemen wurde ich auf den Arbeitsmarkt geschickt. Es war schon ein Problem, mir aus der Zeitung eine Arbeit zu suchen, die Arbeitsstelle zu finden und einen Personalbogen auszufüllen. Ich stand ständig unter so einem Druck, es war der reinste Horror, aus Angst, jemand könnte mitbekommen, daß ich nicht lesen und schreiben kann. [...] Meine zweite Arbeit war in einer Großstrickerei, auch hier das Problem mit dem Vorstellen. Mir wurden drei Bögen vorgelegt, die ich ausfüllen sollte, mir wurde ganz schlecht, ich dachte, ich falle jeden Moment in Ohnmacht. Das muß die Sekretärin gemerkt haben, denn sie nahm die Bögen, und füllte sie für mich aus. [...] Ich brauche das Lesen und Schreiben nicht nur für den Arbeitsplatz, sondern fürs ganze Leben. Es gibt oft Probleme in der Familie, Partnerschaft, Freundschaft, mein Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl ist dadurch verloren gegangen. Was Lesen und Schreiben für mich bedeutet, ist Freiheit, frei von Ängsten, frei seinen Arbeitsplatz wählen zu können, die Freiheit mit welchen Menschen man sich abgibt, die Freiheit in welchem Land man leben möchte“ (Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V. 1996, S. 9f.).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die persönlichkeitsbezogenen Aspekte und die Befindlichkeiten funktionaler Analphabeten. Darunter ist zunächst das Selbstbild der Betroffenen, deren Umgang mit ihren Lese- und Schreibproblemen sowie deren emotionale Befindlichkeit in Situationen, in denen sie mit Schrift konfrontiert sind, zu verstehen. Insbesondere wird aber der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen der Besuch einer Qualifizierungsmaßnahme im Bereich Lesen und Schreiben auf die Betroffenen hat, also inwieweit persönlichkeitsbezogene Lernprozesse stattfinden, die sich auf die eigene Lebenswelt und Lebensbewältigung auswirken. Die Kernfrage dieser Arbeit ist demnach, wie sich die negativen psychologischen Auswirkungen des Analphabetismus mittels des Besuches von Alpha-

betisierungsmaßnahmen und dadurch ausgelöste persönlichkeitsbezogene Lernprozesse verändern. Es wird angenommen, dass durch den Kursbesuch ein Prozess stattfindet, der eine relativ stabile Veränderung im Erleben und Verhalten⁴ der Kursteilnehmer mit sich bringt. Dabei ist der stattfindende Lernprozess jedoch nicht ausschließlich auf die Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten fokussiert, sondern kann sich auch auf weitere Bereiche, wie den Kontakt zu Gleichgesinnten und die Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen beziehen. Passend zu dieser Annahme soll folgendes Schaubild, welches in einem australischen Alphabetisierungsprojekt entwickelt wurde, die Relevanz persönlichkeitsbezogener Aspekte im Zusammenhang mit der Aneignung von grundlegenden Kompetenzen, wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen, verdeutlichen:

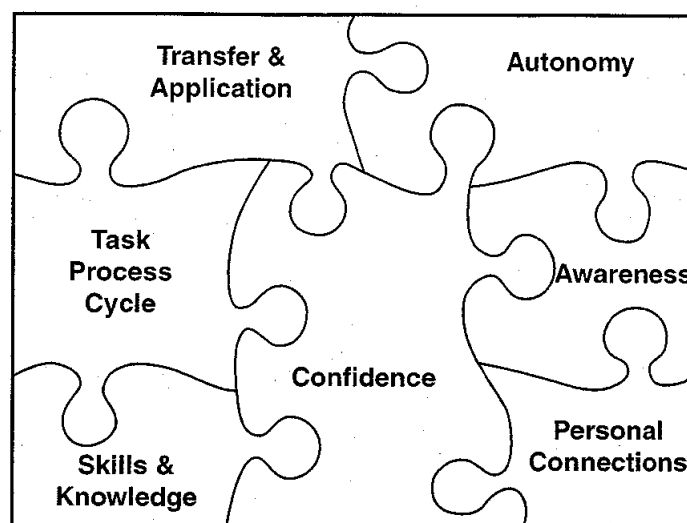


Abbildung 1 The components of holistic competence (vgl. Marr; Helme; Tout 2003).

Es wird deutlich, dass „Confidence“ als zentrales Element bei der Kompetenzaneignung angesehen wird, welches alle anderen Elemente beeinflusst und umgekehrt (vgl. Marr; Helme; Tout 2003, S. 7f.). Übertragen auf die konkrete Situation funktionaler Analphabeten bedeutet dies, dass die Betroffenen während des Aneignungsprozesses von Lesen und Schreiben vor allem auch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und somit ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln müssen, um die erlernten Fähigkeiten situativ und selbstbestimmt anwenden zu können. Darüber hinaus wird deutlich, dass die entwickelten und für wichtig empfundenen Fähigkeiten wiederum die persönlichkeitspsychologischen Aspekte, wie das Selbstvertrauen, beeinflussen.

Wie in Kapitel 2.1.2 näher erläutert wird, gibt es bisher im deutschsprachigen Raum kaum Forschungsvorhaben bzw. Forschungsergebnisse, die sich mit den persönlichkeitsbezogenen Auswirkungen von Alphabetisierungsmaßnahmen auf die Teilnehmer beschäftigen. Zu-

⁴ Eine relativ stabile Veränderung im Erleben und Verhalten, welche auf Erfahrungen basiert, stellt die Definition von Lernen dar (vgl. Edelman 2000, S. 276f.).

dem handelt es sich bei funktionalen Analphabeten um eine äußerst spezielle Untersuchungsgruppe, was mit erschwerten Bedingungen für Forschungen in diesem Gebiet einhergeht. Infolgedessen stellt die vorliegende Untersuchung eine explorative Studie, im Sinne einer ersten Erkundung des Untersuchungsfeldes für den deutschsprachigen Raum, dar, in welcher die empfundenen Veränderungen aus der Perspektive der Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses erörtert werden. Die vorliegende Untersuchung kann somit keine allgemeingültigen Ergebnisse zu persönlichkeitsbezogenen Lernprozessen von Alphabetisierungskursteilnehmern liefern, sondern ist vielmehr als Initiator für weitergehende Forschungen in diesem bisher wenig behandelten Gebiet der Alphabetisierungsforschung zu verstehen. Zusätzlich werden die subjektiven Aussagen der Betroffenen durch die Außenperspektive ihrer Kursleiterin, welche die Befragten über mehrere Jahre in ihrem Entwicklungsprozess begleitet bzw. begleitete, ergänzt. Die Kombination von Selbst- und Fremdperspektive auf die Situation der befragten Kursteilnehmer seit dem Kursbesuch, soll ein umfassendes Bild der empfundenen Veränderungen ermöglichen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nachdem bereits in Kapitel 1 ein erster Zugang zur Thematik geschaffen und das Ziel der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, stehen der aktuelle Forschungsstand und die theoretische Aufarbeitung des Themas Analphabetismus im Zentrum des zweiten Kapitels. Darüber hinaus werden im Kapitel 2, entsprechend der Forschungsfrage, auch persönlichkeitspsychologische Aspekte näher beleuchtet und die psychosozialen Folgen mangelnder Lese- und Schreibfähigkeiten, welche als Ausgangslage für die Untersuchung gelten, aufgezeigt.

Der zweite Teil dieser Arbeit befasst sich mit der empirischen Untersuchung. In Kapitel 3 wird das qualitative Untersuchungsdesign, die Durchführung der qualitativen Vorstudie und der generelle Aufbau der Untersuchung vorgestellt, während in Kapitel 4 die ermittelten Ergebnisse und deren Auswertung im Mittelpunkt stehen.

Im dritten und letzten Teil der Arbeit werden im Kapitel 5 die Untersuchungsergebnisse interpretiert und in die bestehende Alphabetisierungsforschung eingebettet. Kapitel 6 beschäftigt sich dann mit der Bedeutung der Ergebnisse und mit Empfehlungen für weitere Forschungsinitiativen. Ein übergreifendes Resümee der Untersuchungserkenntnisse wird abschließend in Kapitel 7 gezogen.

2. Funktionaler Analphabetismus und Persönlichkeit – theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Zur Nachvollziehbarkeit des vorliegenden Forschungsvorhabens bedarf es, in einem ersten Schritt, einer internationalen Situations- und Forschungsanalyse, welche einen Überblick über die aktuelle Lage von Personen mit mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten bietet und die geplante Untersuchung in die aktuelle Forschungslandschaft einbettet. Darauf folgend ist eine theoretische Aufarbeitung der Thematik nötig, um relevante Begriffe zu klären, entscheidende Hintergründe aufzudecken und eine entsprechende Verständnisgrundlage zu schaffen.

2.1 Internationale Situations- und Forschungsanalyse

Zunächst wird die internationale Situation zum Analphabetismus betrachtet, um anschließend die aktuelle Situation in der Schweiz und in Deutschland näher zu beleuchten. Es schließt eine Betrachtung der Forschungslage, hinsichtlich der Untersuchungsthematik im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum an, um die vorliegende Arbeit in der aktuellen Forschungslandschaft zu verorten.

2.1.1 Situationsanalyse

Um die Relevanz schriftsprachlicher Kompetenzen in modernen Gesellschaften zu verdeutlichen, veröffentlichte die Europäische Union Ende des Jahres 2006 ein Empfehlungsdokument bezüglich der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen⁵. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, alle Schlüsselkompetenzen detailliert zu betrachten, doch ist hervorzuheben, dass als wesentliche Schlüsselkompetenz für lebensbegleitendes Lernen die „Muttersprachliche Kompetenz“ angeführt wird:

„Muttersprachliche Kompetenz ist die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten – allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit – darauf zu reagieren“ (EU 2006, S. 14).

Lesen und Schreiben ist demnach eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen und umfasst die Lese- und Schreibfähigkeiten an sich sowie darüber hinaus die Fähigkeit diese situativ anwenden zu können.

Die hohe Bedeutung von Schrift in modernen Gesellschaften wird auch dadurch unterstrichen, dass sich diverse internationale und nationale Studien mit dem Thema Schriftsprach-

⁵ Das Empfehlungsdokument der EU ist unter folgender URL-Adresse verfügbar:
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu_amtsblatt_schlkomp.pdf.

kompetenzen befassen und das Problem mangelnder Lese- und Schreibfähigkeiten in Gesellschaften mit einer hoch entwickelten Schriftkultur zu einem wichtigen Thema erklären.

Die Ergebnisse der Studie „International Adult Literacy Survey“ (IALS)⁶ aus dem Jahr 1998 und der „Adult Literacy & Life Skills Survey“ (ALL)⁷ aus dem Jahr 2003 haben zur Sensibilisierung für das Problem des Analphabetismus in Industrieländern beigetragen.

Besonders die ALL-Studie, die einen internationalen Vergleich mangelnder Schriftsprachkompetenzen anstellte, hatte eine nachhaltige Wirkung auf das Problembewusstsein. Der Ländervergleich der Lesekompetenzen zeigt, dass die an der ALL-Studie beteiligten Länder, recht unterschiedliche Ausmaße bezüglich der Personenzahl mit äußerst geringen bzw. nicht ausreichenden Lesekompetenzen auf Niveau 1⁸ aufweisen:

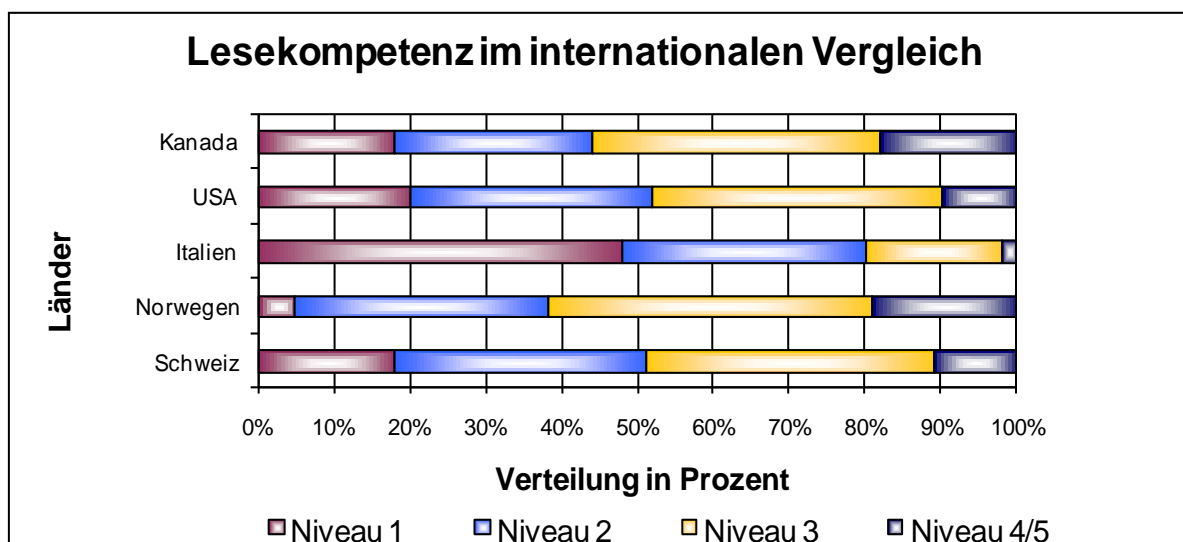


Abbildung 2 Internationaler Vergleich der Lesekompetenzen (vgl. BFS 2006, S. 20).

Demnach verzeichnet Italien mit knapp 50% den größten Anteil an Personen mit äußerst geringen Lesekompetenzen, wohingegen Norwegen mit rund 4% die wenigsten Personen mit Lesekompetenzen auf Niveau 1 hat. Die Schweiz, mit einem Bevölkerungsanteil von ungefähr 16% von Personen mit mangelnden Lesefähigkeiten, bewegt sich unter den an der ALL-Studie beteiligten Ländern im guten Durchschnitt. Zusammenfassend zeigt dieser Vergleich, dass die Anzahl an Personen mit nicht ausreichenden Lesekompetenzen in Industrieländern alarmierend hoch ist.

⁶ Die „International Adult Literacy Survey“ wird im Folgenden mit „IALS“ abgekürzt. Informationen zu dieser Studie unter folgender URL: <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/hip/lld/nls/Surveys/ialsintro.shtml>.

⁷ Die „Adult Literacy & Life Skills Survey“ wird im Folgenden mit „ALL“ abgekürzt und ist die Nachfolgestudie der IALS-Studie. Weitere Informationen unter URL: <http://nces.ed.gov/Surveys/ALL>.

⁸ Die Definition der Lesekompetenzniveaus laut ALL-Studie können im Anhang A1 eingesehen werden.

Unter Berücksichtigung dieser Tatsache und im Hinblick auf die große Anzahl von Analphabeten in Entwicklungsländern, legte die UNESCO den 8. September jeden Jahres als Weltalphabetisierungstag fest (vgl. UNESCO Education 2010c). Damit soll weltweit darauf aufmerksam gemacht werden, dass ein beträchtlicher Anteil der Weltbevölkerung⁹ nicht ausreichend Lesen und Schreiben kann. Viele Länder, wie Deutschland oder die Schweiz, nutzen diesen Tag, um das Phänomen Analphabetismus speziell in Industrieländern öffentlichkeitswirksam zu präsentieren und für die Thematik entsprechend zu sensibilisieren. Nationale Initiativen, wie Lernfestivals oder öffentliche Seminare und Expertendiskussionen, tragen ihren Teil zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit bei. Beispielhaft sei an dieser Stelle das seit 2008 jährlich stattfindende nationale Lernfestival der Schweiz genannt, welches vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) organisiert wird.¹⁰

Konkrete Situation in der Schweiz

Wie bereits erwähnt, hat die ALL-Studie für die Schweiz nachgewiesen, dass rund 800 000 Personen, also fast 16% der Schweizer Wohnbevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren, große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben und somit einfache Texte nicht verstehen und/oder nicht schreiben können¹¹ (vgl. BFS 2006, S. 6).

Aufgrund dieses Ergebnisses wurden in der Schweiz die ermittelten Lesekompetenzen mit den Bildungsniveaus der untersuchten Personen verglichen, wobei die Bildungsniveaus anhand der international anerkannten Klassifizierung nach ISCED (International Standard Classification of Education, UNESCO) eingestuft wurden. Personen, deren Bildungsstand zwischen ISCED 0 und ISCED 2 eingestuft werden, gelten als gering qualifiziert, worunter Personen zu verstehen sind, die weder eine anerkannte abgeschlossene Berufsausbildung noch eine höhere Schulbildung, die über die allgemeine Schulpflicht hinausgeht, besitzen (vgl. AMOSA 2008). Die detaillierte Beschreibung der einzelnen ISCED Niveaus kann anhand folgender Tabelle nachvollzogen werden:

⁹ Beim weltweiten Bevölkerungsanteil mit mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten muss zwischen Personen die in Entwicklungsländern oder in Industrieländern leben unterschieden werden. Das Kapitel 2.2.2 befasst sich hierzu näher.

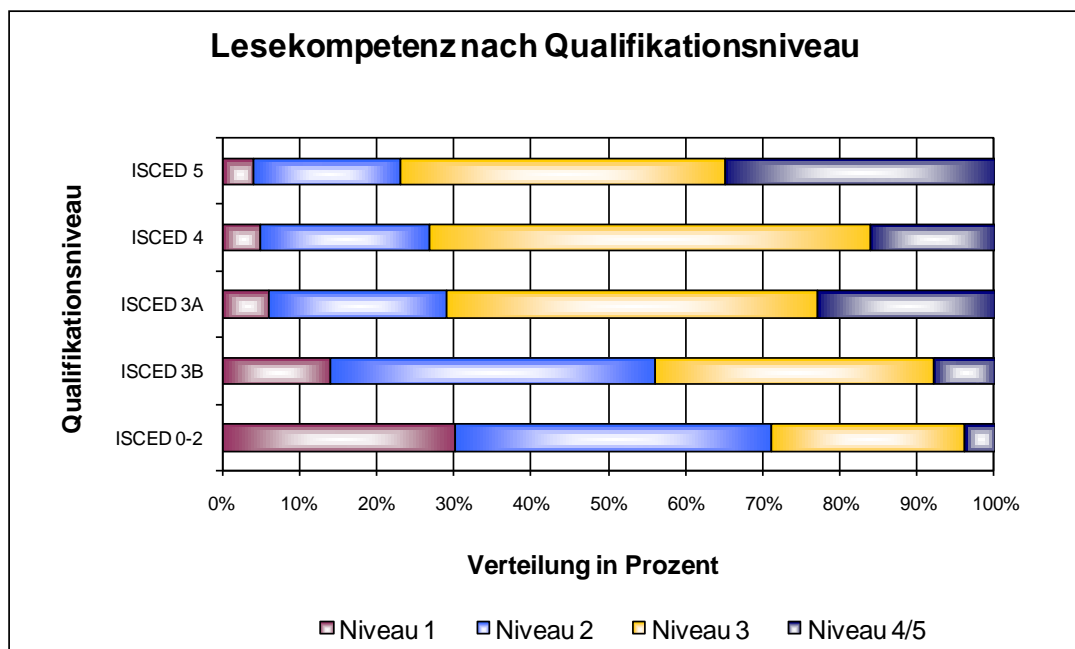
¹⁰ Nähere Informationen zum nationalen Lernfestival in der Schweiz unter URL: www.lernfestival.ch.

¹¹ Vergleiche hierzu Abbildung 2.

Tabelle 1 Beschreibung der unterschiedlichen ISCED Levels (vgl. UNESCO 1997).

ISCED 0	Vorschulische Erziehung: Kindergarten- bzw. Vorschulniveau
ISCED 1	Grundbildung: Grundschul- bzw. Primarschulniveau
ISCED 2	Sekundarstufe I: Schulbildung bis an das Ende der Schulpflicht; inklusive 9. Schuljahr
ISCED 3	Sekundarstufe II: Berechtigungen zum Arbeiten in einem bestimmten Berufsfeld (Level 3B) und/oder zum Zugang zur tertiären Bildung (Level 3A)
ISCED 4	Postsekundäre Bildung: Abendgymnasium, Kollegs, Fachoberschulen, Berufs- und Technische Oberschulen; Zugangsberechtigung zur tertiären Bildung
ISCED 5	Tertiäre Bildung: Fachhochschule, Berufsakademie, Hochschule unterhalb der Promotion
ISCED 6	Tertiäre Bildung, Forschungsqualifikation: Promotion, Habilitation, Postgraduale Ausbildungen

Der Vergleich von Lesekompetenzen und Bildungsniveau der untersuchten Personen hat eine vermutete Korrelation zwischen einem niedrigen Qualifikationsniveau und mangelnden Lesekompetenzen bestätigt.

**Abbildung 3** Lesekompetenzen in der Schweiz nach Qualifikationsniveau (vgl. BFS 2007, S. 55).

In der Gruppe der Geringqualifizierten (ISCED 0-2) befindet sich demnach mit Abstand der größte Anteil an Personen mit massiven schriftsprachlichen Problemen (Niveau 1 gemäß ALL-Studie). Entsprechend konstatieren auch Döbert und Hubertus, dass Geringqualifizierte vom Analphabetismus am stärksten betroffen sind (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 38).

Ausgehend von den Ergebnissen der ALL-Studie untersuchte der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) im Jahr 2008 die Angebote und die Teilnehmerzahlen von Alpha-

betisierungskursen in der Schweiz. Die Untersuchung ergab, dass jährlich rund 3000 Personen an Alphabetisierungskursen teilnehmen, was im Vergleich zu der Anzahl der Betroffenen als gering eingeschätzt wird. Die Gründe für die relativ niedrigen Teilnahmequoten sind vielfältig und komplex. Einer der Gründe liegt jedoch sicherlich in den nicht ausreichenden und zu undifferenzierten Alphabetisierungskursangeboten. So zeigt die Studie, dass nicht jeder Kanton ausreichende Angebote im Bereich Alphabetisierung zur Verfügung stellt, was sich auf finanzielle und strukturelle Gründe zurückführen lässt (vgl. SVEB 2008, S. 5).

Initiativen zur Sensibilisierung der Bevölkerung und zur Bekämpfung des Analphabetismus werden vor allem durch Projekte, Tagungen, Expertengremien und Initiativen von Weiterbildungsorganisationen, wie dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und dem Dachverband Lesen und Schreiben, lanciert.¹² Das Problem des Analphabetismus ist in der Schweiz jedoch auf politischer und somit auf nationaler Ebene noch nicht angegangen worden. Eine national organisierte Bevölkerungsaufklärung und Bekämpfung des Analphabetismus ist damit erheblich erschwert.

Konkrete Situation in Deutschland

Da sich Deutschland nicht an der ALL-Studie beteiligte und keine sonstigen aktuellen Grundlagenstudien zum Ausmaß der Alphabetisierung in Deutschland vorliegen, wird an dieser Stelle auf die „International Adult Literacy Survey“ (IALS) Studie aus dem Jahr 1994 und auf Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Bezug genommen. Die IALS-Studie indiziert, dass in Deutschland 14,4%, respektive 7,7 Millionen Menschen, die über 15 Jahre alt sind, nur die niedrigste Kompetenzstufe im Leseverstehen erreichen (vgl. OECD 1995, S. 38). Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. geht dagegen heute von rund 4 Millionen Erwachsenen, respektive 6,3% der deutschen Bevölkerung aus, die als funktionale Analphabeten bezeichnet werden können. Die Dunkelziffer scheint jedoch erheblich zu sein (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 29). In einer telefonischen Befragung von Herrn Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V., wurden diese unterschiedlichen Schätzungen für Deutschland diskutiert. Herr Hubertus betonte, dass die IALS-Studie nicht das Ziel hatte, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu bestimmen, sondern nenne Ergebnisse zu Kompetenzen der gesamten deutschen Wohnbevölkerung inklusive der Immigranten. Außerdem würde die unterste Kompetenzstufe der IALS-Studie auch Personen erfassen, die oberhalb des funktionalen Analphabetismus angesiedelt sind. Bei den vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. geschätzten 4 Millionen funk-

¹² Nähere Informationen zu Initiativen in der Schweiz unter URL: <http://www.lernfestival.ch>, <http://www.alice.ch>, <http://www.lesen-schreiben-schweiz.ch> und <http://www.fhnw.ch/ph/zi>.

tionalen Analphabeten handelt es sich hingegen um Bildungsinländer, also um Personen, die in Deutschland leben und dort die Schule besuchten. Zu den 4 Millionen Betroffenen zählen daher neben den deutschen Staatsbürgern auch Immigranten, die ihre Pflichtschulzeit in Deutschland absolvierten. Es liegen aber keine verlässlichen Schätzungen vor, die den Anteil der Migranten innerhalb der Gruppe der funktionalen Analphabeten beziffern (vgl. Gespräch Hubertus 2009). Die vorliegende Arbeit geht gemäß den Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. von rund 4 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland aus. Dies verdeutlicht, dass nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen auch in Deutschland ein ernst zu nehmendes Problem darstellen.

Als Anbieter von Alphabetisierungsmaßnahmen in Deutschland konnten vor allem die Volkshochschulen identifiziert werden. Es gibt jedoch auch Initiativen und Vereine, wie beispielsweise der Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB) oder der Verein Lesen und Schreiben, die sich in der Lese- und Schreibförderung engagieren¹³. In einer Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) aus dem Jahr 2005 wurde die Entwicklung der Angebote, wie auch die Entwicklung der Teilnehmerzahlen von Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen untersucht. Tröster stellte in dieser Untersuchung fest, dass die Anzahl der Alphabetisierungskurse, wie auch die Teilnahmequoten von 1999 bis 2004 kontinuierlich anstiegen.

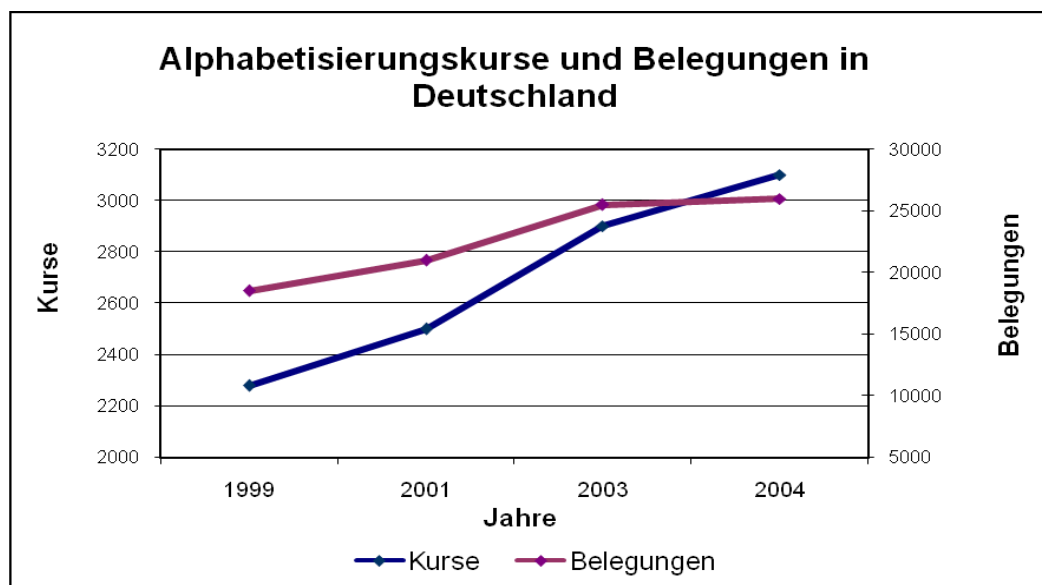


Abbildung 4 Alphabetisierungskurs- und Belegungsentwicklung in Deutschland (vgl. Tröster 2005, S. 1f.).

¹³ Nähere Informationen zum Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB) unter URL: <http://www.aobberlin.de> und zum Verein Lesen und Schreiben unter URL: <http://www.lesen-schreiben.com>.

Für das letzte erhobene Jahr 2004 lässt sich festhalten, dass jährlich über 3000 Alphabetisierungskurse angeboten wurden, an denen über 25 000 Erwachsene teilnahmen. Tröster erklärt den Anstieg der Kursanzahl und der Belegungen vor allem damit, dass Ende der 1990er Jahre der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. eine Sensibilisierungskampagne mit Anzeigen in Zeitungen und Zeitschriften sowie mit Fernsehspots durchführte, die eine hohe Öffentlichkeitswirksamkeit hatten (vgl. Tröster 2005, S. 2).

Wie in der Schweiz gibt es auch in Deutschland keine bundesweiten Regelungen für ein flächendeckendes Angebot von Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene, wodurch eine national organisierte Aufklärung und Bekämpfung des Analphabetismus aus finanziellen und strukturellen Gründen behindert ist (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 100). Dennoch scheint die Relevanz der Alphabetisierungsthematik in Deutschland erkannt worden zu sein, da vor dem Hintergrund der UN-Weltalphabetisierungsdekade¹⁴ und der Schätzung von rund 4 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Jahre 2008 bis 2012 den Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ eingerichtet hat. In diesem Zeitraum sollen diverse Projekte realisiert werden, mit dem Ziel, den funktionalen Analphabetismus zu bekämpfen und die Alphabetisierungsforschung durch initiierte Projekte voranzutreiben (vgl. BMBF 2010).¹⁵

Die vorstehende Situationsanalyse zeigt, dass weiterer Handlungsbedarf im Hinblick auf die Alphabetisierungsförderung besteht, auch wenn bereits einige Initiativen ins Leben gerufen wurden. Hauptziel solcher Fördermaßnahmen muss es sein, durch die Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten eine stärkere soziokulturelle Integration und Partizipation der Betroffenen zu gewährleisten. Dies betrifft unter anderem die Fähigkeit der Teilnahme an gesellschaftlichen Ereignissen, der Ausübung eines Berufes und dem Aufbau sozialer Kontakte (vgl. Vanhooydonck; Grossenbacher 2002, S. 64). Zudem sind ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen das Fundament für lebenslanges Lernen. Sie gelten als Voraussetzung für die Aneignung weiterer Kompetenzen, die in modernen Gesellschaften benötigt werden, um handlungsfähig zu sein und eigenständig leben zu können (vgl. EU 2006, S. 13ff.). Aufgrund dieser fundamentalen Bedeutung der Lese- und Schreibkompetenzen, wird die Relevanz der Alphabetisierungsförderung, zusätzlich zu sozialverantwortlichen Aspekten moderner Gesellschaften, nachdrücklich betont. Vor allem die Sensibilisierung der Öffentlichkeit ist eine wesentliche Voraussetzung das Thema Analphabetismus zu enttabuisieren und eine Stigmatisierung der betroffenen Personengruppe zu vermeiden.

¹⁴ Siehe hierzu Kapitel 1.1.

¹⁵ Nähere Beleuchtung des Förderschwerpunktes des BMBF im Kapitel 2.1.2.

2.1.2 Aktuelle Forschungslage

Es existieren einige nationale und internationale Initiativen zur Ergründung und Bekämpfung des Analphabetismus in Industriestaaten. Allen voran seien hier die IALS-Studie und die ALL-Studie genannt, welche die Entwicklung eines Problembewusstseins für mangelnde Lese- und Schreibfähigkeiten in modernen Gesellschaften maßgeblich beeinflusst haben. Der Fokus dieser Studien lag auf Situationsanalysen, in denen die Anzahl der Betroffenen, die unterschiedlichen Kompetenzniveaus im Lesen und Schreiben sowie die demographischen Hintergründe evaluiert wurden. Diese Angaben sind fundamental und bilden die Ausgangslage einer jeden Untersuchung in der Alphabetisierungsforschung. Die Erkenntnisse dieser Studien bieten jedoch kaum detaillierte Informationen, die über die Betrachtung des Phänomens auf der Makroebene hinausgehen. Spezifischen Erkenntnisbedürfnissen muss in gezielten und fokussierten Untersuchungen weiter nachgegangen werden.

Forschungslage in Deutschland und in der Schweiz

In Deutschland engagieren sich vor allem das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) und der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. im Bereich der Alphabetisierungsforschung. Zum konkreten Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse funktionaler Analphabeten durch den Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme, konnten jedoch kaum zutreffende Untersuchungen identifiziert werden. Zu diesem Ergebnis kommen auch Egloff, Jochim und Schimpf, die sich innerhalb des vom BMBF initiierten Förderschwerpunktes mit den Auswirkungen von Alphabetisierungskursen beschäftigen. Sie erklären, dass sich bisherige Studien bezüglich Alphabetisierungskurse vor allem auf soziale Zusammensetzungen von Kursen, auf das Herkunftsmilieu der Teilnehmer und die daraus resultierenden Lernvoraussetzungen, auf die Lernmotivation und Lernbarrieren der Betroffenen sowie auf die biographischen Erfahrungen, mit denen die Teilnehmer in den Alphabetisierungskurs kommen, beziehen (vgl. Egloff; Jochim; Schimpf 2009, S. 11). Wissenschaftliche Untersuchungen bezüglich der Auswirkungen eines Lese- und Schreibkurses und den damit verbundenen Veränderungen der Kursteilnehmer, sind jedoch in der deutschen Forschungspraxis kaum zu finden (vgl. Egloff et al. 2009, S. 14). Auch Arnold berichtet, dass über die Auswirkungen von Alphabetisierungskursen auf die Lebensumstände und auf den weiteren biographischen Verlauf der (ehemaligen) Kursteilnehmer nur wenig Wissen existiert (vgl. Arnold 2009, S. 24). Bezüglich der allgemein niedrigen Forschungsaktivität im Bereich des Analphabetismus in Deutschland, bildete das BMBF nationale Kooperationen, vornehmlich zwischen Bildungsorganisationen, mit dem Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene.“ Hierfür werden viele unterschiedliche Organisation, wie Universitäten, Forschungsinstitute, Weiterbil-

dungseinrichtungen, Verbände und private Unternehmen in den Jahren 2008 bis 2012 gemeinsam bestimmten Fragen zum Thema des Analphabetismus nachgehen. Insgesamt werden innerhalb des Förderschwerpunktes des BMBF 27 Verbundprojekte, die über 100 Einzelprojekte umfassen, gefördert (vgl. BMBF 2010). Die Initiative verfolgt folgende Hauptziele:

- Verbesserung der Grundlagen für die Alphabetisierung/Grundbildung¹⁶ von Erwachsenen
- Verbesserung der Effizienz von Beratung und Maßnahmen der Grundbildung
- Alphabetisierung/Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit
- Fortbildung und Professionalisierung der Lehrenden

Die Hauptziele der einzelnen Projekte und Maßnahmen konzentrieren sich also insbesondere auf Situationsanalysen, Grundlagenforschung, Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit, Professionalisierung von Lehrenden, Beratung der Betroffenen und auf die Evaluation der wirtschaftlichen Auswirkungen von Analphabetismus. Lediglich ein Verbundprojekt konnte ausgemacht werden, das sich mit den Auswirkungen von Alphabetisierungskursen beschäftigt. Die „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen. Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“ nimmt sich der Auswirkungen eines Alphabetisierungskursbesuches an, wobei in der zugehörigen Projektbeschreibung ebenfalls angemerkt wird, dass in diesem Forschungsfeld wissenschaftliche Untersuchungen fehlen und dringend benötigt werden (vgl. alphabund 2010). Die Verbleibsstudie lässt interessante Aspekte bezüglich des hier behandelten Forschungsgegenstandes vermuten, jedoch fokussiert auch diese nicht die psychosozialen und persönlichkeitsbezogenen Veränderungen der Kursteilnehmer, sondern nimmt vielmehr allgemeine Auswirkungen auf die Lebensumstände und den biographischen Verlauf der (ehemaligen) Kursteilnehmer in den Blick. Die endgültigen Ergebnisse dieser Untersuchung werden erst Mitte des Jahres 2011 erwartet, weshalb in der vorliegenden Arbeit lediglich auf die bereits veröffentlichten Teilergebnisse, wie die von Egloff et al. und Arnold, Bezug genommen werden kann.

Weitere Forschungsrecherchen wiesen auf eine Studie aus dem Jahr 1997 hin, die im Auftrag des DIE von Egloff durchgeführt wurde. In dieser biographieanalytischen Studie wurden die Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus und die Befindlichkeit betroffener Personen untersucht. Darüber hinaus arbeitete Egloff in dieser Studie auch die psychosozialen Folgen für die Betroffenen heraus (vgl. Egloff 1997). Auch Hubertus und Döbert beschäftigten sich in ihrem Buch aus dem Jahr 2000 unter anderem mit den psychologischen Folgen mangelnder Lese- und Schreibfähigkeiten in modernen Gesellschaften und mit der Selbstwahrnehmung der Betroffenen (vgl. Hubertus; Döbert 2000). Die erwähnten Untersuchungen gehen jedoch nicht über die aktuelle Befind-

¹⁶ Der vom BMBF benutzte Begriff der Grundbildung wird im Kapitel 2.2.3 näher erläutert.

lichkeit der Betroffenen hinaus und nehmen die persönlichkeitsbezogenen Veränderungen durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen nicht in den Blick. Gleichwohl stellen die ermittelten Ergebnisse von Egloff, Hubertus und Döbert über die psychosoziale Situation und das Selbstbild funktionaler Analphabeten¹⁷ die Ausgangslage dar, worauf die vorliegende Untersuchung aufbaut.

In der Schweiz konnten vor allem Forschungen und Projekte identifiziert werden, die sich mit Situationsanalysen zu Fragestellungen, wie beispielsweise der Entwicklung von Alphabetisierungskurs- und Teilnehmerzahlen, der generellen Grundlagenforschung, der Problemsensibilisierung oder der Professionalisierung von Alphabetisierungsmaßnahmen hinsichtlich der Lehre und Methoden, beschäftigen. So besteht in der Schweiz ein Netzwerk aus Organisationen, die sich mit Projekten und Forschungen im Bereich der Alphabetisierung befassen.¹⁸ Recherchen in der Schweiz hinsichtlich wissenschaftlicher Untersuchungen und Projekte zum vorliegenden Forschungsgegenstand erzielten ebenfalls kaum verwertbare Ergebnisse. Lediglich die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) hat in den Jahren 2006 bis 2009 ein Projekt mit dem Titel „Illettrismus und neue Technologien“ (INT) durchgeführt, in welchem die Motivation der Lernenden und ihre Selbstwirksamkeitsschätzung marginal erhoben wurden (vgl. Sommer; Sturm; Hilbe; Studer 2009). Diese Aspekte, denen in einer in das Projekt eingebetteten Lizentiatsarbeit¹⁹ näher nachgegangen wurde, finden in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung.

Es kann somit festgehalten werden, dass in Deutschland und in der Schweiz keine zentralen Forschungsaktivitäten bezüglich persönlichkeitsbezogener Lernprozesse funktionaler Analphabeten durch deren Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs identifiziert werden konnten.

Internationale (englischsprachige) Forschungslage

Die Recherchen auf internationaler Ebene waren in Bezug auf persönlichkeitsbezogene Veränderungen durch den Besuch eines Lese- und Schreibkurses fruchtbarer. So konnten diesbezügliche Forschungsaktivitäten in Australien, England und Kanada ausfindig gemacht werden. Vor allem die Untersuchungen von Dymock und Billet (Australien 2008), Dymock (Australien 2007), Terry (Kanada 2006), Westell (Kanada 2005), Eldred, Ward, Dutton und Snowdon (England 2004), Eldred (England 2002) und Ward und Edwards (England 2002)

¹⁷ Die psychosozialen Folgen des funktionalen Analphabetismus werden in Kapitel 2.3.3 und 2.4 beleuchtet.

¹⁸ Eine Übersicht über die Organisationen und Maßnahmen zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus, in der Schweiz auch Illettrismus genannt, können in Anhang A2 eingesehen werden.

¹⁹ Eine Lizentiatsarbeit in der Schweiz entspricht einer umfangreichen Diplomarbeit in Deutschland.

erwiesen sich für die vorliegende Forschungsfrage als die wichtigsten und fruchtbarsten Studien. Allgemein gehen alle Untersuchungen den persönlichkeitsbezogenen Lernprozessen funktionaler Analphabeten durch den Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme nach und untersuchen meist eine Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen Lernen und dessen psychosozialen Auswirkungen. Es sei jedoch erwähnt, dass sich diese Studien vornehmlich mit „non-accredited“, also nicht offiziellen Kursen, sondern mit non-formalen Alphabetisierungsmaßnahmen beschäftigen, in denen die Kursgruppen sehr klein sind bzw. nur aus einem Lernenden bestehen. Dymock und Billett konnten in ihrer Studie, unter Bezugnahme der vorherigen Forschung von Dymock aus dem Jahr 2007 und unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse von Ward und Edwards (2002) und von Westell (2005), diverse Kategorien identifizieren, welche die psychosozialen Auswirkungen des Erlernens von Schrift darstellen (vgl. Dymock; Billett 2008, S. 15).

- self-confidence and personal competence
- engagement with others
- attitudes to learning
- agency/pro-activity
- life trajectories
- personal growth/personal change
- social capital

Diese Kategorien dienen mitunter als Orientierungsrahmen für die vorliegende Untersuchung. Darüber hinaus wird in allen Studien die hohe Bedeutung der persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse betont, wie beispielsweise in der Studie von Ward und Edwards:

„Perhaps the most profound change for most learners interviewed was a massive enhancement of their confidence and self-esteem. This increased confidence had a significant impact on their learning achievements, attitudes to learning, aims and aspirations, ability to do real life activities and their social activities with other people” (Ward; Edwards 2002, S. 9).

Auch die englische Untersuchung von Eldred belegt die positiven Auswirkungen auf das Selbstbild und das Selbstwertgefühl der Betroffenen durch das Erlernen von Schrift. Dies wird als einer der wichtigsten Lernnutzen angesehen (vgl. Eldred 2002, S. 27).

Die angeführten Studien untersuchen auch, inwieweit persönlichkeitsbezogene Lernprozesse der Kursteilnehmer deren gesellschaftliche Partizipation und Lernaktivität beeinflussen und welche Möglichkeiten es gibt, die psychosozialen Veränderungen der Betroffenen messbar und damit sichtbar zu machen (vgl. Westell 2005, vgl. Dymock; Billett 2008, vgl. Eldred et al. 2004).

Die vorliegende Arbeit schließt an die Erkenntnisse der englischsprachigen Studien für non-formale Lernsettings an und versucht, in explorativer Weise, ähnliche persönlichkeitsbezogene Lernprozesse bei den Kursteilnehmern eines formalen Alphabetisierungskurses aufzu-

decken. Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, handelt es sich bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben um eine erste Annäherung an den Forschungsgegenstand, im Sinne einer Felderkundung für den deutschsprachigen Raum. Bedingt durch die schwierigen Rahmenbedingungen, die sich in der Forschung mit funktionalen Analphabeten ergeben, kann die vorliegende Diplomarbeit lediglich beispielhaft empfundene Veränderungen der Betroffenen durch den Besuch eines Alphabetisierungskurses untersuchen²⁰ und zielt unter anderem darauf ab, Ergebnisse aus den englischsprachigen Studien für den deutschsprachigen Raum zu bestätigen bzw. die bereits ermittelten englischsprachigen Resultate durch aktuelle Erkenntnisse zu modifizieren.

2.2 Begriffsverständnisse aus der Alphabetisierungsarbeit

Nachfolgend werden zentrale Begriffe der aktuellen Alphabetisierungsdebatte erklärt und für die weitere Arbeit definiert.

2.2.1 Schriftlichkeit, Literalität und Alphabetisiertheit

Die Bedeutung von Schrift reicht in allen Bevölkerungsgruppen westlicher Länder bis in das 15. Jahrhundert zurück, als sich die schriftliche Form der Landessprachen entwickelte und Schrift zu einem wichtigen Mittel der Kommunikation wurde. In den darauffolgenden Jahrhunderten wurden Bemühungen hinsichtlich der Entwicklung von Schulsystemen und Lese- und Schreibkursen unternommen, welche in den letzten 100 Jahren dazu führten, dass sich eine vollständige Schriftkultur in ganz Europa durchsetzte und die Schrift zu einem zentralen Element gesellschaftlicher Kommunikation und Partizipation wurde. In diesen schriftgeprägten Gesellschaften, auch literale Gesellschaften genannt, ist ein Großteil des gesellschaftlichen Lebens durch schriftliche Kommunikationsformen bestimmt und sie zeichnen sich durch die Beherrschung von Schrift in allen Schichten aus (vgl. Nöller 2007, S. 6). Da sich die Schriftlichkeit zur Voraussetzung für den Zugang zur Gesellschaft entwickelte, müssen die in modernen und literalen Gesellschaften lebenden Personen ausreichende Schriftsprachkompetenzen besitzen, um an sämtlichen gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen teilnehmen zu können und soziale Inklusion zu erfahren (vgl. Panagiotopoulou 2001, S. 46).

Die Worte Schriftlichkeit und Alphabetisiertheit könnten zu dem falschen Schluss führen, dass mit beiden Begriffen das Gleiche gemeint ist. Die beiden Begriffe beleuchten jedoch unterschiedliche Aspekte der Fähigkeit lesen und schreiben zu können. Das Wort Schriftlichkeit ist von dem englischen Wort „literacy“ abgeleitet und wird im deutschsprachigen Raum auch als Literalität gebraucht. Der Begriff Literalität bzw. Schriftlichkeit kann als die umfassende Beherrschung einer Schriftkultur angesehen werden und beinhaltet sowohl die Fähig-

²⁰ Weitere Ausführungen zum Untersuchungsdesign im Kapitel 3.

keit des Lesens und Schreibens, als auch die Fähigkeit diese Kenntnisse situativ einsetzen zu können und somit in der Lage zu sein, an schriftgeprägten gesellschaftlichen und soziokulturellen Prozessen teilzunehmen (vgl. Nöller 2007, S. 8f.). Alphabetisiertheit hingegen betont nur einen Aspekt von Schriftlichkeit, nämlich die technische Ebene des Lesens und Schreibens. Als alphabetisiert gilt eine Person, wenn sie die technischen Voraussetzungen für Lesen und Schreiben beherrscht, also das Alphabet kennt und dessen Buchstaben identifizieren kann. Diese Fähigkeit ist zwar essenziell, um Lesen und Schreiben zu können, stellt jedoch keine ausreichende Voraussetzung dar, um an der Schriftkultur einer literalen Gesellschaft zu partizipieren und sich somit an schriftsprachlichen Kommunikationsprozessen zu beteiligen (vgl. Panagiotopoulou 2001, S. 55). Um sprachlich handlungsfähig zu sein, müssen zusätzlich soziokulturelle Aspekte und eine gewisse selbstständige und aufgeschlossene Haltung zum Umgang mit Schrift gegeben sein (vgl. Nöller 2007, S. 8). Die UNESCO beschreibt in einer Definition aus dem Jahr 1962 die individuelle Bedeutung der umfassenden Beherrschung von Schrift und bezeichnet diejenigen Personen, die über Schriftlichkeit in all ihren Aspekten verfügen, als funktionale Alphabeten:

„Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann“ (UNESCO 1962).

Der Begriff „funktional“ in der Definition der UNESCO unterstreicht die obige Erläuterung, dass Alphabetisiertheit, also die technischen Voraussetzungen des Lesens und Schreibens, nicht ausreichend sind, sondern zusätzlich die Fähigkeit vorhanden sein muss, die Lese- und Schreibfähigkeiten situativ einsetzen und anwenden zu können, um handlungsfähig zu sein, seine eigene Entwicklung voranzutreiben und sich in gesellschaftliche und soziokulturelle Prozesse zu integrieren. Auf diesen erweiternden Aspekt von Schriftlichkeit weist das Wort „funktional“ hin, welches bei der Begriffsbestimmung des funktionalen Analphabetismus im folgenden Kapitel 2.2.2 von zentraler Bedeutung ist.

2.2.2 Formen des Analphabetismus

Zum allgemeinen Begriff Analphabetismus zählen, neben den mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten einer Person, auch deren nicht ausreichende Rechenfähigkeiten, wobei die vorliegende Arbeit ausschließlich die schriftsprachlichen Probleme der Betroffenen, im Hinblick auf nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen, fokussiert. Die verschiedenen Formen des Analphabetismus werden meist mit den Begriffen des primären Analphabetismus und des funktionalen Analphabetismus beschrieben. Diese Begriffsabgrenzung weist bereits auf den Unterschied nicht ausreichender Schriftsprachkompetenzen zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern hin. Im Folgenden werden diese beiden Formen des

Analphabetismus näher erläutert und das Verständnis von Analphabetismus für die vorliegende Arbeit definiert.

Primärer Analphabetismus

Das Phänomen des primären Analphabetismus ist laut UNESCO ein Zeichen dafür, dass das Grundrecht auf Bildung bisher nicht weltweit realisiert wurde (vgl. UNESCO Education 2010b). Primäre Analphabeten verfügen über keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse, da Sie das Lesen und Schreiben nie durch einen Schulbesuch erlernt haben. Man spricht auch vom natürlichen bzw. totalen Analphabetismus, der vor allem in Ländern vorliegt, die kein ausreichendes Bildungs- und Schulsystem besitzen (vgl. Hubertus 1991, S. 5ff.). Folglich sind Menschen in Entwicklungsländern am stärksten vom primären Analphabetismus betroffen. Nach Schätzungen der UNESCO gehören etwa 600 Millionen Jugendliche und Erwachsene aus den ärmsten und zugleich bevölkerungsreichsten Ländern der Welt zur Gruppe der primären Analphabeten (vgl. UNESCO Education 2010b).

Zur aktuellen Lage des weltweiten Analphabetismus konstatiert die UNESCO in ihrem Weltbericht für das Jahr 2010:

„Geschätzte 759 Millionen Erwachsene, etwa 16% der Erwachsenen weltweit, sind Analphabeten. Über die Hälfte lebt in nur vier bevölkerungsreichen Ländern – Bangladesch, China, Indien und Pakistan. Sowohl in Süd- und Westasien als auch in Subsahara-Afrika sind mehr als ein Drittel der Erwachsenen von Analphabetismus betroffen. In Burkina Faso, Guinea, Mali und Niger liegt die Rate bei 70%“ (UNESCO 2010, S. 8).

Aber auch in Industrieländern gibt es, trotz ausgebautem Bildungs- und Schulsystem, primäre Analphabeten, wobei der betroffene Bevölkerungsanteil jedoch weit unter einem Prozent liegt.

Funktionaler Analphabetismus

Die Analphabetismusproblematik in den wohlhabenden Industrienationen mit hochentwickelten Schriftkulturen, bezieht sich vornehmlich auf den funktionalen Analphabetismus. Der funktionale Analphabetismus lässt sich nicht nur über das Vermögen von Lesen und Schreiben definieren, sondern bezieht das individuelle Voraussetzungs-niveau an Schriftsprachbeherrschung in der jeweiligen Gesellschaft mit ein. Dies bedeutet, dass die Bürger, je nach Schriftkulturniveau ihrer Gesellschaft, einen bestimmten Grad an Schriftsprachkompetenzen beherrschen müssen, um vollumfänglich am gesellschaftlichen und soziokulturellen Leben teilnehmen zu können. Hierzu schreibt Hubertus:

„Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung. Vor hundert Jahren waren geringere Kenntnisse erforderlich als heute. In einer westeuropäischen Gesellschaft werden

weitergehende Kenntnisse erwartet als in sog. Entwicklungsländern, allerdings in Abhängigkeit von der sozialen Schicht, dem Beruf usw.” (Hubertus 1991, S. 5).

Ein Aspekt des funktionalen Analphabetismus liegt demnach darin, dass eine Person die schriftsprachlichen Anforderungen der Gesellschaft, in der sie lebt, nicht erfüllt und somit nicht in der Lage ist am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, was wiederum zu Problemen führt das alltägliche Leben selbstständig zu bewältigen. Menschen die vom funktionalen Analphabetismus betroffen sind haben eine reguläre Schulbildung absolviert und sind während dieser Ausbildung mit Schrift in Berührung gekommen. Ihre Schriftsprachfähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sind jedoch nur auf einem rudimentären Niveau ausgebildet. Diese Personen zählen dann zu den funktionalen Analphabeten, wenn sie in einer Gesellschaft mit hohen Anforderungen an die Schriftsprachbeherrschung leben und sie diese Anforderungen unterschreiten (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 21). Der Grad der Schriftsprachbeherrschung variiert bei den Betroffenen individuell (vgl. Nöller 2007, S. 11). So können manche Personen nur einzelne Buchstaben bzw. Wörter erkennen und ihren Namen schreiben, andere wiederum sind in der Lage einfache Sätze zu lesen und/oder zu schreiben und wieder andere haben eine relativ gute Lesefähigkeit, jedoch massive Probleme beim Schreiben. Für den Einen kann demnach das Lesen von Fahrplänen, Bedienungsanleitungen, Straßenschildern, Warnhinweisen oder Werbeplakaten eine große Herausforderung darstellen, für den Anderen das Schreiben von Briefen, E-Mails oder Berichten. Dementsprechend gibt es keine eindeutige Definition der Lese- und Schreibprobleme von funktionalen Analphabeten sondern nur die Tatsache, dass die Betroffenen mit ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten die Mindestanforderungen an Schriftlichkeit der jeweiligen Gesellschaft, in der sie leben, unterschreiten (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 21). Dieser Umstand betont, dass die Schriftsprachanforderungen keine feststehende Größe sind, sondern sich situativ im Zeitverlauf, je nach den gesellschaftlich geforderten Lese- und Schreibkompetenzen, immer wieder neu definieren. So verlangen unterschiedliche Berufe, Sozialpartner und Aufgaben verschiedene Schriftlichkeitsniveaus, die sich über die Zeit hinweg progressiv verändern. Die Notwendigkeit der Beherrschung von Schrift ist heute, aufgrund der fortschreitenden Technologisierung und des gesellschaftlichen Wandels, im Vergleich zu früher ungleich höher²¹ (vgl. ebd., S. 22f.).

Bedingt durch die Tatsache, dass der funktionale Analphabetismus eine dynamische und sich wandelnde Größe darstellt, existieren etliche Begriffsdefinitionen. Es sei an dieser Stelle auf zwei Definitionen hingewiesen, die in der Alphabetisierungsforschung häufig Verwendung finden. Eine weit verbreitete Definition des funktionalen Analphabetismus, welche das

²¹ Die wachsenden Ansprüche an die Schriftsprachbeherrschung in modernen Gesellschaften werden in Kapitel 2.3.2 näher erörtert.

Verhältnis der Gesellschafts- und Individualebene mangelnder Schriftsprachkompetenzen beleuchtet, stammt von der UNESCO:

“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 calculating for his own and the community's development” (UNESCO zitiert nach Romberg 1993, S. 25).

In der Definition von Drecoll werden besonders die Auswirkungen der Unterschreitung gesellschaftlicher Ansprüche an Schriftsprachkompetenzen betont und eine sozialintegrative Perspektive eingenommen:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecoll 1981, S. 31).

Die Unterschreitung gesellschaftlicher Anforderungen an die Schriftsprachkompetenzen und die daraus resultierenden Folgen auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene sind zentrale Aspekte, die den funktionalen Analphabetismus in modernen Ländern beschreiben und die hinsichtlich der hier zu behandelnden Forschungsfrage für die folgende Arbeitsdefinition grundlegend sind:

Die vorliegende Arbeit versteht unter einem funktionalen Analphabeten eine Person, die trotz Schulbildung nicht das Schriftlichkeitsniveau erreicht hat, welches sie benötigt, um den schriftsprachlichen Anforderungen der Gesellschaft, in der sie lebt, gerecht zu werden. Ein funktionaler Analphabet verfügt demnach über nicht ausreichende schriftsprachliche Fähigkeiten, die er somit auch nicht situativ anwenden kann, wodurch die Partizipationsfähigkeit an gesellschaftlichen und soziokulturellen Prozessen eingeschränkt, die persönliche Weiterentwicklung gehemmt und die allgemeine Lebensbewältigung erschwert wird.

Auf einen Sonderfall des funktionalen Analphabetismus, nämlich den sekundären Analphabetismus, sei am Rande hingewiesen. Man spricht vom sekundären Analphabetismus wenn nach dem Schulbesuch ein Vergessensprozess einsetzt, durch den die erworbenen und ausreichenden Lese- und Schreibkenntnisse wieder verlernt werden. Durch das Verlernen der schriftsprachlichen Fähigkeiten unterschreiten die Betroffenen das jeweilige gesellschaftliche Anforderungsniveau an Schriftlichkeit und werden in der Folge zur Hauptgruppe der funktionalen Analphabeten gezählt (vgl. Hubertus 1995, S. 251). In der Öffentlichkeit wird dieser Vergessensprozess oft für den Analphabetismus in Industriegesellschaften verantwortlich gemacht. Döbert und Hubertus betonen jedoch, dass die bisherigen Erfahrungen mit Teilnehmern aus Alphabetisierungskursen zeigen, dass diejenigen Personen, die eine Alphabetisierungsmaßnahme besuchen, keine sekundären sondern funktionale Analphabeten sind, da sie das ausreichende Schriftlichkeitsniveau in ihrer Schulzeit nie erreichten (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 23). Auch von anderen Experten wird die Theorie des Vergessens einer

einmal gelernten ausreichenden Schriftlichkeit stark kritisiert und bezweifelt. Das Vorhandensein dieses Umstandes wird zwar eingeräumt, jedoch wird die Anzahl der Betroffenen gering geschätzt. Panagiotopoulou schreibt diesbezüglich, dass es nicht logisch erscheint, dass Personen, welche die Schriftsprache einmal beherrschten, diese nicht anwenden sollten, da Lesen und Schreiben in fast jedem Lebensbereich benötigt wird und wir in literalen Gesellschaften leben, in denen die Schriftsprache einen extrem hohen Stellenwert besitzt (vgl. Panagiotopoulou 2001, S. 80f.).

Zusammenfassend machen einige Autoren darauf aufmerksam, dass der Begriff des funktionalen Analphabetismus kritisch überdacht werden sollte, da manche funktionale Analphabeten sehr wohl über schriftsprachliche Kenntnisse verfügen, diese jedoch den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen nicht genügen. Andere Betroffene können weder lesen noch schreiben oder können lesen, haben jedoch massive Probleme in der Rechtschreibung. Diese Heterogenität der schriftsprachlichen Fähigkeiten führt dazu, dass keine klare Grenze zwischen Alphabetisiertheit und Analphabetismus existiert und somit auch kein genereller Mindeststandard für Alphabetisierung festgesetzt werden kann. Tröster und Stauffacher merken an, dass jedoch durch den Begriff des funktionalen Analphabetismus eine strikte Abgrenzung zwischen Alphabetisierten und Analphabeten entsteht und verhärtet wird (vgl. Tröster 2002, S. 29; vgl. Stauffacher 1992, S. 19ff.). Einen ersten Lösungsansatz, wie man den Begriff des funktionalen Analphabeten ersetzen kann, bietet die Schweiz. Hier wird anstatt des funktionalen Analphabetismus der Begriff Illettrismus verwendet, welcher sich aus dem englischen Wort „illiteracy“ und dem französischen Wort „illettrisme“ ableitet. Mit Illettrismus wird das Fehlen ausreichender, von der jeweiligen Gesellschaft geforderter, Grundkompetenzen, trotz eines regulären Schulbesuches, beschrieben (vgl. Vanhooydonck; Grossenbacher 2002, S. 33). In der Schweiz wird zudem in der Alphabetisierungsarbeit vornehmlich von Grundkompetenzen gesprochen, wobei sich der Begriff Grundkompetenzen neben den Lese- und Schreibfähigkeiten auch auf die Rechenfähigkeiten und die Beherrschung von Informationstechnologien bezieht. In Deutschland spricht man neben Grundkompetenzen oftmals auch von Grundbildung. Beide Begriffe werden im folgenden Kapitel 2.2.3 näher betrachtet. Die vorliegende Arbeit verwendet hauptsächlich den Begriff des funktionalen Analphabetismus und bezieht sich damit auf Personen mit nicht ausreichenden Schriftsprachkompetenzen in den Bereichen Lesen und Schreiben.

2.2.3 Grundkompetenzen und Grundbildung

Der in der Schweiz verwendete Begriff Grundkompetenz und der in Deutschland zusätzlich gebrauchte Grundbildungsbegriff, beschreiben jeweils welche Fähigkeiten eine Person besitzen muss, um die gesellschaftlichen Mindestanforderungen zu erfüllen. Diese Begriffe dienen vornehmlich der Konkretisierung und Kategorisierung des Phänomens des funktionalen Analphabetismus, wodurch die heterogenen Schriftsprachfähigkeiten funktionaler Alpha-

beten in unterschiedliche Grundkompetenz- bzw. Grundbildungsniveaus eingeordnet, das unterschiedliche Ausmaß mangelnder Schriftsprachkompetenz segmentiert und dementsprechende individuelle Förderangebote entwickelt und bereitgestellt werden können (vgl. BBT 2008). Um den Grundkompetenzbegriff, als Beschreibung der grundlegenden Fähigkeiten, die für eine vollumfängliche gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit benötigt werden, zu verstehen, muss zunächst geklärt werden, was unter Kompetenzen verstanden wird. Generell beschreibt Kompetenz die Fähigkeiten, sich über sein Handeln in bestimmten Situationen bewusst zu sein und sich dementsprechend zu verhalten. Kompetenzen sind subjektbezogen und erheben einen ganzheitlichen Anspruch der Fähigkeiten einer Person. Damit ist gemeint, dass Kompetenzen nicht nur der Erfüllung vorgegebener Zwecke und konkreter Anforderungen dienen, sondern dass es sich vielmehr um Fähigkeiten handelt, die in einer Vielfalt individueller Handlungsdispositionen und -situationen situativ einsetzbar sind (vgl. Weinert 2001, S. 27f.). Hierfür müssen die notwendigen Ressourcen mobilisiert, kombiniert und eingesetzt werden, wobei unter Ressourcen die kognitiven Fähigkeiten, die Einstellungen und die Elemente des Wissens, Könnens und Verhaltens verstanden werden (vgl. OECD 2005, S. 5). Die Ganzheitlichkeit und der Anspruch Fähigkeiten flexibel und individuell in jeglichen Bereichen anwenden zu können, postuliert somit, dass Kompetenzen als Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln und Lernen verstanden werden, die jeweils situativ eingesetzt werden können und eine gewisse Mündigkeit voraussetzen (vgl. Rosenstiel 2005). Aus diesem Kompetenzverständnis heraus haben die OECD, das europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union jeweils Schlüsselkompetenzen identifiziert, die als Voraussetzung für eine umfassende Beteiligung an einer modernen und literalen Gesellschaft angesehen werden. Eine detaillierte Vorstellung dieser Schlüsselkompetenzen würde an dieser Stelle zu weit führen, jedoch wird beim Vergleich der Dokumente deutlich, dass die Schriftsprachkompetenz eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen darstellt, da sie als Grundvoraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen, wie beispielsweise Kommunikationskompetenz oder Lernkompetenz angesehen wird (vgl. OECD 2005, S. 6; vgl. EU 2006, S. 14). Grundkompetenzen sind somit fundamental für Selbstbestimmung, persönliche Entfaltung, Eigenständigkeit und für eine aktive und umfassende gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit. Zu den zentralen Bereichen, die der Grundkompetenzbegriff umfasst, zählen die Lese- und Schreibkompetenz, die Rechenkompetenz und die Kompetenz mit Informations- und Kommunikationstechnologien, wie Computern oder Bahn- und Bankautomaten, umgehen zu können (vgl. BBT 2008, S. 5f.). Der in Deutschland zusätzlich verwendete Grundbildungsbegriff umfasst ebenfalls die Grundfähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen und Beherrschung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Tröster erklärt, dass die Alphabetisierung demnach als Teil einer umfassenden Grundbildung angesehen wird,

wobei die Grundbildung über die schriftsprachlichen Fähigkeiten, hinsichtlich der oben erwähnten Bereiche, hinausgeht (vgl. Tröster 2000, S. 13).

In einem Gespräch mit Herrn Dr. André Schläfli, Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB), wurden die unterschiedlichen Begriffsverwendungen von Grundkompetenzen und Grundbildung besprochen. Während in Deutschland Grundbildung mit dem in der Schweiz verwendeten Begriff Grundkompetenzen gleichzusetzen ist, versteht man in der Schweiz unter Grundbildung eine berufsorientierte Grundausbildung von Lehrlingen, welche sich schwerpunktmäßig auf die Beherrschung grundlegender Fähigkeiten für die Berufsausübung bezieht. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der Grundkompetenzbegriff dem der Grundbildung vorgezogen.

2.3 Entstehungsfaktoren und Folgen des funktionalen Analphabetismus

Die Entstehungsgründe für funktionalen Analphabetismus sind vielfältig. Aus den Biografien von Personen, die vom funktionalen Analphabetismus betroffen sind,²² ergeben sich Ursachenbereiche in der Kindheit sowie Gründe in der Gegenwart, bei denen steigende soziokulturelle Ansprüche den funktionalen Analphabetismus weiter verstärken. Im Folgenden wird zunächst auf typische Erfahrungen und Bedingungen in der Kindheit, welche die familiäre Situation und die Schulerlebnisse umfassen, eingegangen. Daraufaufgehend werden die steigenden gesellschaftlichen Ansprüche näher beleuchtet, die als Verstärker des funktionalen Analphabetismus verstanden werden können. Den weitreichenden beruflichen, sozialen und individuell psychologischen Folgen für die Betroffenen wird dann in Kapitel 2.3.3 nachgegangen.

2.3.1 Entstehungsfaktoren in der Kindheit

Familiärer Hintergrund

Menschen, die als funktionale Analphabeten identifiziert werden, stammen häufig aus zerrütteten familiären Verhältnissen, in denen eine Kombination mehrerer negativ wirkender Faktoren vorliegt: Kinderreichtum, finanzielle Unsicherheit, physiologische und psychologische Gewalt, Arbeitslosigkeit, Ehestreitigkeiten, Alkoholprobleme, begrenzter Wohnraum, lange Krankheiten und somit lange Schulabsenzen, Heimaufenthalte und Abwesenheit bzw. Verlust von Bezugspersonen (vgl. Egloff 1998, S. 134ff.; vgl. Nöller 2007, S. 24). Die Familien sind meist sozial schwach und die Betroffenen berichten häufig von einer negativen Kommunikation im Elternhaus, wie Brüllen und Schreien (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 44). Zusätzlich wird häufig das Fernsehgerät als Kommunikationsersatz und Beschäftigungsmittel eingesetzt. Pfarr und Schenk belegen diesbezüglich in ihrer Studie, dass eine negative Korrelation zwischen dem Fernsehkonsum und der Leseaktivität besteht (vgl. Pfarr; Schenk

²² Vergleiche hierzu Egloff 1997, Stauffacher 1992, Hubertus; Döbert 2000 und Kazis; Barz-Buri 1991.

2001). Auch Heidtmann fand heraus, dass Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen häufiger und länger fernsehen und dementsprechend weniger lesen (vgl. Heidtmann 2000). Das Ausmaß des Fernsehkonsums ist somit ein Faktor, der vorsichtige Schlüsse auf das Schriftlichkeitsniveau ziehen lässt. Darüber hinaus erfahren die Kinder in der Familie häufig mangelnde Zuwendung, wodurch sie sich alleingelassen und vernachlässigt fühlen. Der Aspekt der Vernachlässigung beinhaltet auch eine desinteressierte und gleichgültige Haltung der Eltern gegenüber den Aktivitäten, Problemen und der ganzen Person des Kindes sowie eine unzureichende Förderung und Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 44). Ein weiterer Familienumstand, der von vielen funktionalen Analphabeten genannt wird, ist die geringe Relevanz von Schriftsprache und das allgemein geringe Bildungsniveau im Elternhaus (vgl. BFS 2006, S. 27ff.). Dies hat zwangsweise eine mangelnde Unterstützung der Kinder, im Hinblick auf deren Bildung, zur Folge. Das Vorlesen von Geschichten und das Agieren als lesende Vorbilder finden somit kaum statt, wodurch den Kindern die Anreize zum Lesen oder zum eigenständigen Schreiben fehlen (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 45). Auch das Lernen oder Erledigen von Hausaufgaben wird nicht ausreichend betreut und den Kindern wird bei schlechten Schulergebnissen häufig das Gefühl von Desinteresse, Ablehnung und Abwertung ihrer Person und ihrer intellektuellen Fähigkeiten vermittelt. Durch die Aussagen der Eltern: „Du bist dumm“ oder „Du kannst nichts“, fühlt sich das Kind oft hilflos, entmutigt und mit seinem Problem allein gelassen (vgl. Nöller 2007, S. 24; vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 44). Diese Form der Abwertung und Ablehnung bezieht sich jedoch nicht nur auf das konkrete Versagen in schulischen Belangen, sondern auf die gesamte Person des Kindes. Durch diesen Umstand entwickeln die Kinder häufig ein geringes Selbstwertgefühl und erleben eine Exklusion innerhalb der eigenen Familie. Zudem wird die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch die ablehnende Haltung der Familienmitglieder nachhaltig negativ beeinflusst (vgl. Stauffacher 1992, S. 25; vgl. Egloff 1998, S. 121f.).

Diese beschriebenen familiären Verhältnisse treffen häufig aber natürlich nicht immer auf die Kindheitserfahrungen funktionaler Analphabeten zu. Eine prinzipiell unharmonische Kindheit, die meist von traumatischen Erlebnissen begleitet ist, lässt sich aber bei einem Großteil der betroffenen Personen feststellen (vgl. Nöller 2007, S. 26).

Schulerfahrungen

Die Erfahrungen innerhalb der Familie beeinflussen die Kinder weiterführend in der später hinzutretenden Sozialisationsinstanz Schule. Mangelnde Unterstützung und Förderung durch die Familie und das bereits entwickelte negative Selbstbild des Kindes ziehen häufig Lernschwierigkeiten und Probleme, dem Unterricht zu folgen, nach sich (vgl. Füssenich 1995, S. 129f.; vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 42f.). Die Ursachen für die schlechten Schulleistungen

werden von den Lehrern häufig nicht erkannt und das betroffene Kind erfährt Unverständnis und Nichtbeachtung seitens der Lehrenden und auch der Mitschüler.

„Kinder mit schulgünstigen Voraussetzungen sitzen so neben Kindern mit ungünstigen, ja feindlichen Erfahrungen aus der Primärsozialisation, doch das Lernziel ist für alle dasselbe“ (Döbert 1997, S. 129).

In diesem Umfeld ist eine Rolle als Außenseiter vorprogrammiert und eine Stigmatisierung aufgrund der Lese- und Schreibprobleme zwangsläufig (vgl. Stauffacher 1992, S. 25). Häufig wird dem Kind fälschlicherweise eine Lernbehinderung unterstellt, wobei das Fehlen von Problemdiagnosen und Fördermaßnahmen für individuelle Schwächen im Schulalltag solche Fehleinschätzungen unterstützt. Viele Lehrer erkennen die Ursachen schriftsprachlicher Schwierigkeiten nicht und reagieren dementsprechend unangemessen, indem sie entweder den betroffenen Schüler mit seinen Problemen alleine lassen und sein Versagen, im Hinblick auf eine gewisse Versagerquote, akzeptieren oder indem sie den Schüler frühzeitig in eine andere Schulform, wie beispielsweise eine Sonderschule oder Lernförderschule, aussondern (vgl. Egloff 1997, S. 143). In der Konsequenz erleben die Kinder, zusätzlich zum negativen familiären Umfeld, auch seitens der Schule Unverständnis, Hilflosigkeit, Desinteresse, Abwertung und Diskriminierung ihrer Person, ihrer Intelligenz und ihrer Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 141ff.). Als Folge, aber auch durch mögliche persönliche Prädispositionen, reagieren die betroffenen Kinder häufig durch Lernverweigerung, Schulaversivität sowie Aggressivität gegenüber Mitschülern und auch gegenüber sich selbst (vgl. Oswald; Müller 1982, S. 42ff.; vgl. Füssenich 1995, S. 129f.).

Zur Veranschaulichung dieses Problems werden die Zahlen der jährlichen Schulabbrecher im internationalen Vergleich herangezogen. Dies besagt nicht, dass jeder Schulabbrecher über mangelnde Schriftsprachkompetenzen verfügt; man kann jedoch davon ausgehen, dass ein deutlicher Anteil dieser ehemaligen Schüler massive Lernprobleme hat und dadurch keine ausreichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten ausbilden konnte.

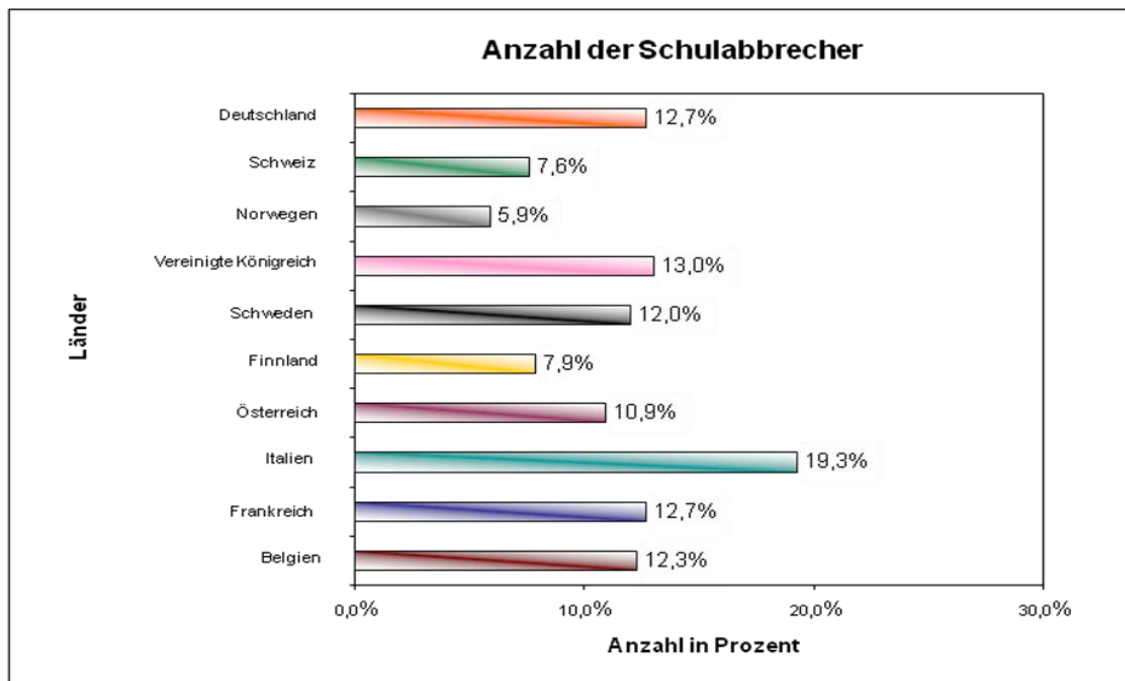


Abbildung 5 Internationaler Vergleich der Schulabbrecher (vgl. BFS 2008).

Die betroffenen Schüler gelten zum Zeitpunkt des Schulabbruchs als gering qualifiziert²³ und sind hochgradig gefährdet funktionale Analphabeten, mit der Folge eines bildungsfernen und somit gesellschaftlich isolierten Lebens, zu werden (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 38). In konkreten Messzahlen zeigt die Grafik, dass in Deutschland jährlich rund 80 000 Schüler (vgl. BMBF 2008, S. 88) und in der Schweiz ca. 7000 Schüler die Schule ohne Abschluss frühzeitig verlassen (vgl. BFS 2008). Zudem wird, unter Berücksichtigung des internationalen Vergleichs der Lesekompetenzen in Abbildung 2 deutlich, dass Norwegen neben der geringsten Anzahl an Menschen mit mangelnden Lesekompetenzen, ebenfalls die wenigsten Schulabbrecher aufweist. Im Gegensatz dazu zählt Italien die meisten leseschwachen Personen und auch die meisten Schulabbrecher. Dieser Zusammenhang zwischen Schulabbrechern und Lesekompetenzen, entspricht der identifizierten Korrelation zwischen Bildungsniveau und schriftsprachlichen Fähigkeiten, die in Abbildung 3 erläutert wurde.

Das vorbeschriebene familiäre und schulische Umfeld stellt den sozialen Erfahrungshintergrund eines Großteils von funktionalen Analphabeten dar. Auch wenn es Analphabeten ohne solche negativen Erfahrungen aus ihrer Kindheit gibt, ist doch in der Regel davon auszugehen, dass die Betroffenen frühkindliche traumatische Erfahrungen gemacht haben, welche das Lernen und die persönliche Entwicklung erheblich beeinträchtigen (vgl. Nöller 2007, S. 26).

²³ Siehe hierzu die Beschreibung von Geringqualifizierten auf S. 15.

2.3.2 Gesellschaftliche Ursachen und Ansprüche

Die Beherrschung von Schrift in allen Bevölkerungsgruppen ist in modernen Gesellschaften spätestens seit dem 19. Jahrhundert das Hauptcharakteristikum für den Zugang zum und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Literalität umfasst das einzelne Individuum und alle soziokulturellen Ebenen. Das gesamte Leben wird maßgeblich durch schriftliche Kommunikationsformen bestimmt. Dementsprechend bedeutet fehlende Schriftlichkeit eine Eingrenzung des Handlungsspielraumes und kann zur Diskriminierung, Isolation und zum Ausschluss aus der Gesellschaft führen (vgl. Nöller 2007, S. 8ff.).

Durch tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahrzehnten hat ein höheres Bildungsniveau und damit auch die bessere Beherrschung von Schrift immens an Bedeutung für das berufliche und gesamte soziokulturelle Leben gewonnen. Ende der 70er Jahre waren die Auswirkungen der Wirtschaftskrise, auch Ölkrise genannt, deutlich zu spüren. Der Kampf um Arbeitsplätze verschärfte sich. Vor allem Personen, die keine Ausbildung hatten und über geringe Qualifikationen verfügten, waren von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. Stauffacher 1992, S. 23). Arbeitgeber, die eine Arbeitsstelle zu besetzen hatten, konnten, bedingt durch die hohe Anzahl von Bewerbern, die Anforderungs- und Qualifikationsprofile anheben und somit auch solche Arbeitsbereiche mit qualifiziertem Personal besetzen, die zuvor noch von weniger gebildeten Personen abgedeckt wurden. Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens wurde somit zu einem fundamentalen Auswahlfaktor für die Arbeitgeber (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 55). In der Konsequenz haben Personen, die nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenz verfügen, kaum eine Chance eine angemessene berufliche Tätigkeit zu finden. Darüber hinaus erhöht die fortschreitende allgemeine Modernisierung und Automatisierung die beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen an jeden Einzelnen. Die prekäre wirtschaftliche und soziale Lage bildungsferner Personen, wie die der funktionalen Analphabeten, wird durch diese Entwicklung weiter verschärft (vgl. Nöller 2007, S. 31). Die Aufrechterhaltung der Teilnahme an soziokulturellen Prozessen, die Fähigkeit der Selbstbestimmung und der Autonomie sowie die Möglichkeit der Wahrnehmung von Rechten erfordern gestiegene Fähigkeiten, besonders im Bereich der Kommunikation mittels Schrift. Neue Kommunikationsmittel und der Einsatz von Maschinen an Stellen, an denen früher noch menschliche Arbeitskraft eingesetzt wurde, führt einerseits zu höheren Kompetenzanforderungen und andererseits zu einer Entwicklung bei der Arbeitsplätze, die zuvor von gering qualifizierten Personen besetzt waren, entfallen (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 54f.; vgl. Nöller 2007, S. 31f.). Eine Studie der AMOSA²⁴ (Arbeitsmarktbeobachtung Ostschweiz, Aargau und Zug) aus dem Jahr 2008, beschäftigte sich mit der Entwicklung des Anteils Geringqualifizierter unter den Berufstätigen und dem Anteil Geringqualifizierter unter den Arbeitssuchenden in der internationalen Bodensee-

²⁴ Nähere Informationen zu AMOSA unter <http://www.amosa.net/>.

region. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen die oben beschriebene Entwicklung für Geringqualifizierte und somit auch für viele funktionale Analphabeten:

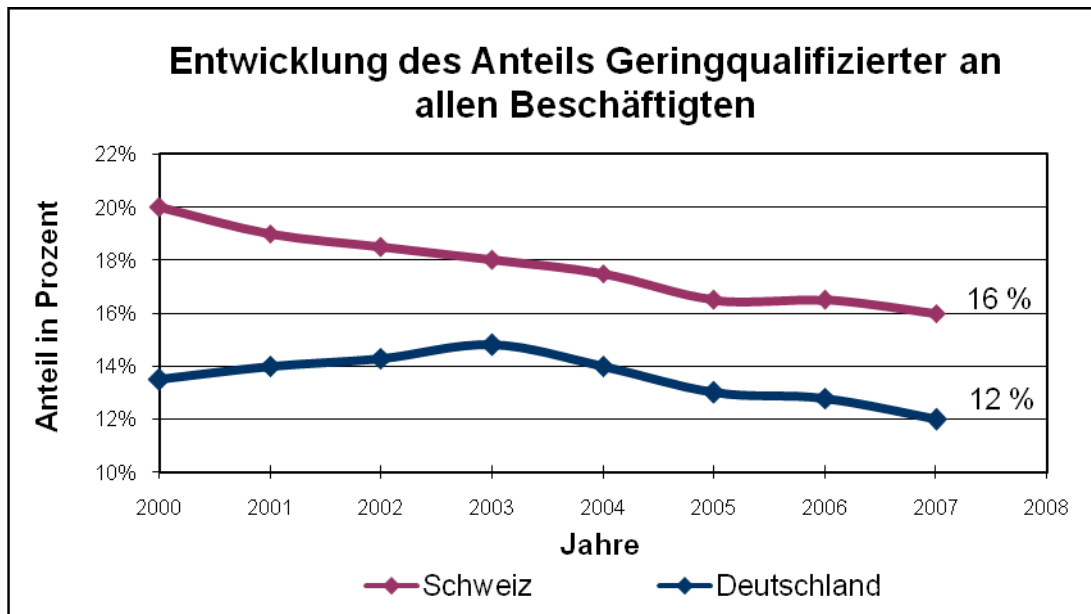


Abbildung 6 Entwicklung des Anteils Geringqualifizierter an allen Beschäftigten (vgl. AMOSA 2008).

Die Zahl beschäftigter Geringqualifizierter geht demnach kontinuierlich zurück. Für die Schweizer Bodenseeregion²⁵ gilt, dass im Jahr 2000 noch 20% aller Beschäftigten als gering qualifiziert galten. Innerhalb von 7 Jahren ist die Zahl der Beschäftigten mit geringer Qualifikation um 4%, auf 16% aller Beschäftigten gesunken. In der Deutschen Bodenseeregion²⁶ ist der Abfall des Anteils Geringqualifizierter an allen Beschäftigten geringer. Der Beschäftigungsanteil an Geringqualifizierten ist in der Deutschen Bodenseeregion mit 12% allerdings auch tiefer als in der Schweizer Bodenseeregion mit 16%. Die Grafik macht deutlich, dass die Anzahl an Arbeitsplätzen für Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau und unzureichenden Kompetenzen immer geringer wird. Die Ergebnisse des in der AMOSA-Studie zusätzlich erhobenen internationalen Vergleichs des Anteils geringqualifizierter Arbeitssuchender bestätigt diese Entwicklung:

²⁵ Zur Schweizer Bodenseeregion gehören die Kantone: Aargau, Schaffhausen, Zürich, Thurgau Appenzell A.R., Appenzell I.R., St. Gallen, Glarus, Graubünden, Zug, Nidwalden und Obwalden.

²⁶ Zur Deutschen Bodenseeregion zählen die kreisfreie Stadt Kempten, die Landkreise Lindau, Oberallgäu, Konstanz, Ravensburg und der Landkreis Bodenseekreis.

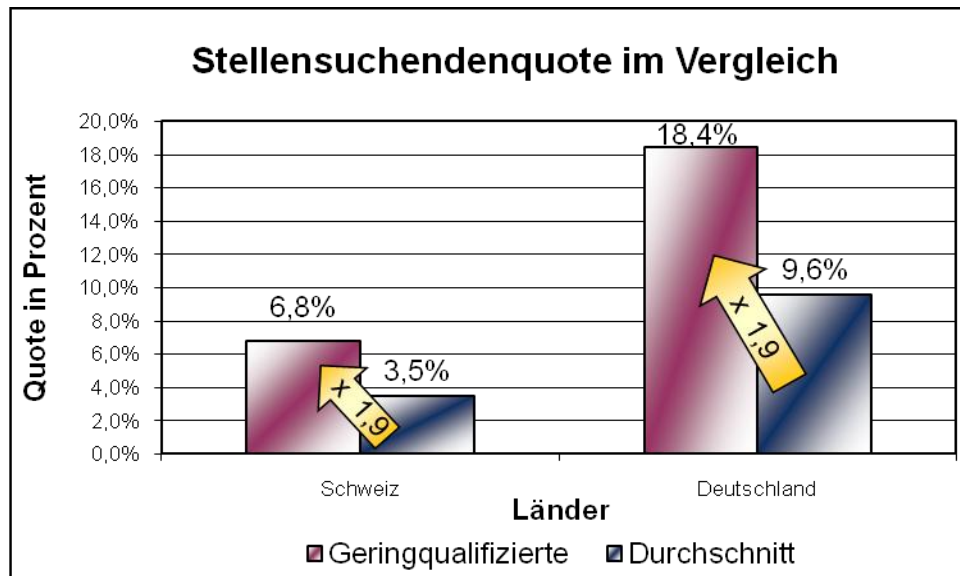


Abbildung 7 Stellensuchendenquote Geringqualifizierter im Vergleich (vgl. AMOSA Studie 2008).

Demnach ist das Risiko stellensuchend zu werden für Geringqualifizierte in Deutschland wie auch in der Schweiz 1,9-mal so hoch wie für den Durchschnitt der Arbeitsbevölkerung. Da ganze Arbeitsfelder, in denen keine schriftsprachlichen Fähigkeiten verlangt wurden, der Modernisierung, im Sinne von Rationalisierungsmaßnahmen, zum Opfer fielen, ist diese Entwicklung erklärbar. Durch die Technologisierung und die damit einhergehende Rationalisierung werden Menschen immer häufiger durch Maschinen ersetzt (vgl. AMOSA 2008). Auch Giese erkannte schon diese anhaltende und sich weiter verschärfende Entwicklung, wie auch deren Konsequenzen für Personen mit mangelnder Schriftsprachbeherrschung:

„Die Lebensbedingungen sind schwieriger geworden, Erwartungen an die schriftlichen Grundfähigkeiten haben sich verändert, viele Nischen sind verschwunden, in denen Menschen mit geringen Schriftkenntnissen ein Leben und Arbeiten möglich war“ (Giese 1987, S. 264f.).

Durch die beschriebene Entwicklung sind besonders funktionale Analphabeten nicht nur einer erhöhten Gefahr von Arbeitslosigkeit ausgesetzt, sondern auch mit immer größeren Problemen im alltäglichen Leben konfrontiert. Dort, wo es früher beispielsweise Bahnschalter gab, an denen man dem Angestellten sein Anliegen kundtun konnte, muss man heute Fahrkartenselbstbedienungsautomaten bedienen, was das Verstehen der schriftlichen Anweisungen voraussetzt. Ein weiteres Beispiel ist das vermehrte Verschwinden von Bankschaltern oder ganzen Bankfilialen, die im Gegenzug durch Automaten ersetzt werden. Durch diese Entwicklungen haben sich die alltäglichen Probleme für Menschen mit nicht ausreichenden Schriftsprachfähigkeiten drastisch verschärft. Oft sind die betroffenen Personen nicht mehr in der Lage ihre Probleme im Lesen und Schreiben zu verbergen und sind auf die Unterstützung anderer Personen angewiesen. Dementsprechend konstatiert Nöller, dass der gesellschaftliche und wirtschaftliche Fortschritt der letzten Jahrzehnte zu einem stärkeren öffentlichen

Inerscheinungstreten des funktionalen Analphabetismus in Industrieländern und Informationsgesellschaften führte (vgl. Nöller 2007, S. 30f.).

Der Umstand, dass es Personen gibt, die diesen Mindestanforderungen nicht genügen, wird nach wie vor in der breiten Öffentlichkeit tabuisiert und für undenkbar gehalten (vgl. ebd., S. 30). Die vielfältigen gesellschaftlichen und soziokulturellen Folgen für die Betroffenen sind Ausschluss von soziokulturellen und kommunikativen Gesellschaftsprozessen, fehlende Selbstbestimmung, Unfähigkeit einer politischen Partizipation, Behinderung in der Wahrnehmung von Rechten und die ständige Angst als Analphabet enttarnt zu werden (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 70). Aus diesen gesellschaftlichen und individuellen Benachteiligungen, verstärkt durch die meist negativen Erfahrungen aus der Kindheit, entstehen häufig tiefgreifende psychologische und persönlichkeitsbezogene Probleme, die sich in einem tendenziell negativen Selbstbild und Selbstwertgefühl niederschlagen (vgl. Egloff 1997, S. 121ff.). Zur Veranschaulichung und Zusammenfassung der skizzierten Ursachenkomplexe dient das folgende Schaubild, welches zudem die daraus resultierenden psychologischen Folgen für funktionale Analphabeten aufzeigt.

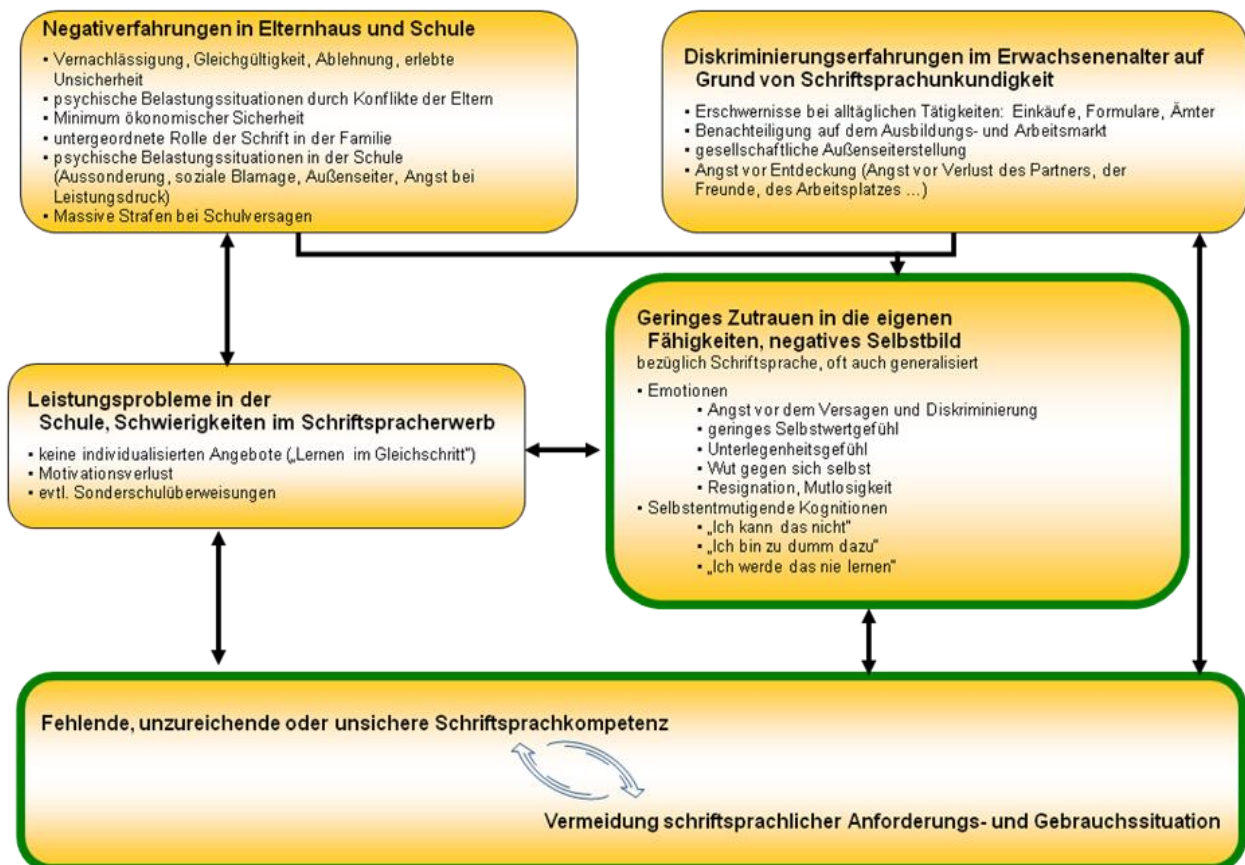


Abbildung 8 Ursachenkomplexe von Analphabetismus und die Folgen (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 52).

2.3.3 Soziale und psychische Folgen des funktionalen Analphabetismus

Die Folgen des funktionalen Analphabetismus aufgrund der Kindheits- und Jugenderfahrungen und der gesellschaftlichen Ansprüche in literalen Gesellschaften, betreffen zunächst soziale, kulturelle, gesellschaftliche und berufliche Bereiche und haben dann weiterführende persönlichkeitsbezogene Auswirkungen. Es ist naheliegend, dass die negativen Erfahrungen der Betroffenen Auswirkungen auf ihr Verhalten und ihre Persönlichkeit haben. Die Anstrengungen die daher unternommen werden, um die Lese- und Schreibprobleme öffentlich geheim zu halten, sind vielfältig und kreativ. Scham und die dauerhafte Sorge, dass die schriftsprachlichen Mängel entdeckt werden, sind ständige und belastende Lebensbegleiter der meisten funktionalen Analphabeten (vgl. Stauffacher 1992, S. 27; vgl. Egloff 1997, S. 156). Den Betroffenen fällt es schwer an ihren Problemen, beispielsweise durch die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs, zu arbeiten, da sie dort ihre Schwäche bekennen und sich, zumindest vor einem kleinen Kreis fremder Personen, enttarnen müssten (vgl. Nöller 2007, S. 68). Beispielhaft berichtet ein australischer Trainer in Dymock's Studie aus dem Jahr 2007, dass er ein Jahr lang jede Woche mit einer Person Einzelunterricht im Lesen und Schreiben abhielt, bevor diese genügend Selbstvertrauen und Mut fasste, an einem öffentlichen Kurs teilzunehmen (vgl. Dymock 2007). Dieses Beispiel zeigt nicht nur die Angst vor Enttarnung, sondern auch das geringe Selbstvertrauen und die psychologischen Auswirkungen mangelnder Schriftsprachkompetenzen in modernen Gesellschaften. Die ständige Angst als Analphabet entlarvt zu werden bestimmt das tägliche Erleben und Verhalten der Betroffenen. Ihr gesamtes Leben, wie beispielsweise soziale Interaktionen und alltägliche Erledigungen, wird immens eingeschränkt (vgl. Egloff 1997, S. 158ff.). Funktionale Analphabeten sind somit in mehrfacher Hinsicht Außenseiter. Sie sind häufiger arbeitslos oder mit einfachen, unqualifizierten Arbeitsaufgaben beschäftigt und sie nehmen kaum am öffentlichen Leben teil, was wiederum einen nur eingeschränkten Kontakt zu anderen Menschen bedeutet. Weiterhin führt die allgegenwärtige Angst entlarvt zu werden, zu psychischen Anspannungen, Depressionen und zur Vermeidung jeglicher Situationen mit Schriftsprachberührung, wodurch die Handlungsfähigkeiten und soziokulturellen Partizipationsmöglichkeiten empfindlich eingeschränkt werden. Um die Tarnung in der Gesellschaft bewahren zu können, wird die Hilfe nahestehender Personen benötigt. Partner, Geschwister oder enge Freunde werden häufig in das Problem eingeweiht und stehen bei schriftsprachlichen Anforderungen unterstützend zur Seite (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 70). Da diese Bezugspersonen jedoch nicht immer verfügbar sind, sind die Betroffenen bei alltäglichen Erledigungen, wie Einkaufen oder einen Fahrplan lesen, auf die Hilfe fremder Personen angewiesen. Täuschungsmanöver und Ausreden, weshalb man etwas nicht lesen oder schreiben kann, sind vielfältig und zeugen von großer Kreativität. Für funktionale Analphabeten ist die ständige Angst vor den gesellschaftlichen Konsequenzen ihrer nicht ausreichenden

Lese- und Schreibkompetenzen ein zentrales Moment in ihrem Leben und in ihrem Sein (vgl. Egloff 1997, S. 158ff.). Egloff unterscheidet in ihrer Untersuchung drei verschiedene Formen der Angstbewältigung. Die beiden soeben erwähnten Strategien, nämlich Delegation von Aufgaben an Eingeweihte und die Täuschung bzw. das Benutzen von Ausreden gegenüber Fremden, repräsentieren die erste Form. Dies ist eine Vermeidungsstrategie, durch welche sich die Betroffenen immer wieder in Abhängigkeiten von anderen begeben und auf die Hilfe und das Wohlwollen dieser angewiesen sind (vgl. ebd., S. 160). Eigenständigkeit, Autonomie und Selbstverantwortung treten zugunsten von Abhängigkeit, Unselbstständigkeit und Fremdbestimmung zurück. Die Orientierung ohne Schriftsprache ist die zweite Form der Angstbewältigung und meint die Orientierung an Symbolen, Farben und Mustern, wodurch die Betroffenen sich in ihrem Alltag weitestgehend ohne Schrift zurechtfinden können (vgl. ebd., S. 162). Mit der dritten Form der Angstbewältigung, der Kompensation des Defizits, ist gemeint, dass die Betroffenen versuchen sich in anderen Lebensbereichen zu profilieren, um damit ihre Lese- und Schreibprobleme auszugleichen. Dabei wird häufig versucht sich durch übermäßigen Arbeitseifer und hohes Engagement unentbehrlich zu machen, für den Fall, dass die schriftsprachlichen Defizite eines Tages doch erkannt werden sollten (vgl. ebd., S. 163). Trotz dieser Strategien wird laut Döbert und Hubertus das Gefühl der Einschränkung und der mangelnden Freiheit selbstbestimmt handeln zu können, von den Betroffenen als äußerst belastend und selbstwertmindernd empfunden (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 62f.). Die Entwicklung bzw. Verstärkung negativer psychologischer Muster, die bereits durch eventuelle negative Kindheitserfahrungen angelegt wurden, ist die Folge. Unsicherheiten im Umgang mit alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen, Hemmungen im Erschließen von Sozialkontakten, Angst vor Stigmatisierung und Abwertung durch die Gesellschaft sowie die Angst vor sozialer Exklusion, wie Arbeitslosigkeit und privater Einschränkungen, führen zur Entwicklung und Manifestierung eines mangelnden Selbstwertgefühls und eines negativen Selbstbilds (vgl. Egloff 1997, S. 157; vgl. Stauffacher 1992, S. 27). Demnach ist auch das Vertrauen in sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten meist stark erschüttert. Beispielhaft folgen zwei Interviewausschnitte aus der Untersuchung von Egloff:

„Unn dann heißt es ei guck der iss ja auch so blöd[.] Der kann nit schreiben und nit lesen[.] Und dann wird man ja da abgestempelt[.] Das iss wie früher' so wie das bei de Jude war' dann en Stern oder sonst was[.] Das iss alles [-] die Menschen die sinn ja manchmal so [-] da ihr einfache Vorurteile ab fertich[.]“ (Egloff S. 1997, S. 157).

„Oder dann [-] äh wenn Sie ne Freundin kennengelernt und ham ebend erzählt, daß Se ebend in der Hilfsschule [-] und Sie können nicht schreiben und [-] d warst du ebend für die dumm[.] Du bist ja en dummer Mensch gewesen[.]“ (ebd., S. 157).

Egloff konstatiert demnach, dass viele Analphabeten nach jahrelanger Diskriminierung selbst davon überzeugt sind „dumm“ zu sein und sich ein negatives Selbstbild manifestiert hat. Die Betroffenen fühlen sich oft wertlos, haben Versagensängste und eine geringe Achtung vor

sich selbst. Eine negative Selbsteinschätzung und eine ebensolche Sicht auf die Welt und andere Personen sind dadurch meist die Regel (vgl. ebd., S. 157).

2.4 Persönlichkeitspsychologische Grundlagen und Integration der psychologischen Folgen des funktionalen Analphabetismus

Zum besseren Verständnis der psychologischen Folgen des Analphabetismus werden nun einige Grundlagen der Persönlichkeitspsychologie, unter Berücksichtigung der Situation der Zielgruppe, betrachtet.

2.4.1 Die Persönlichkeit und das Selbstkonzept

Unter dem Begriff Persönlichkeit wird im Allgemeinen die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten einer Person verstanden (vgl. Asendorpf 2007, S. 10). Forschungen der Persönlichkeitspsychologie beschäftigen sich vor allem mit der allgemeinen Erklärung und der Überprüfung, wie sich die Persönlichkeit mit ihren Eigenschaften unter individuellen Anlage- und Umweltbedingungen im Einzelfall entwickelt und verändert, wobei man sich auf Normalvarianten der Persönlichkeit konzentriert. Pathologische Eigenschaften bzw. psychologische Krankheitsbilder werden dem Bereich der klinischen Psychologie zugeschrieben und sind für die vorliegende Studie zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 11). Ein einheitliches Begriffsverständnis von Persönlichkeit liegt wegen ihrer umfangreichen Dimension nicht vor. In der Fachliteratur wird jedoch häufig die folgende Definition von Eysenck verwendet, welche die Persönlichkeit detailliert beschreibt und in verschiedene Bereiche aufteilt. Persönlichkeit ist demnach:

"[...] die mehr oder weniger stabile und dauerhafte Organisation des Charakters, Temperaments, Intellekts und Körperbaus eines Menschen, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmt. Der Charakter eines Menschen bezeichnet das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines konativen Verhaltens (des Willens); sein Temperament das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines affektiven Verhaltens (der Emotion oder des Gefühls); sein Intellekt das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines kognitiven Verhaltens (der Intelligenz); sein Körperbau das mehr oder weniger stabile System seiner physischen Gestalt und neuroendokrinen (hormonalen) Ausstattung" (Eysenck 1970, S. 2).

Zusammenfassend versteht die vorliegende Arbeit unter Persönlichkeit eine jeweils einzigartige Anordnung und Gesamtheit von Persönlichkeitseigenschaften und -merkmalen, die den Menschen als einmaliges Individuum auszeichnen und seine einzigartige situative Anpassung an die Umwelt bestimmen, was wiederum Einstellungen und Verhalten des Individuums beeinflusst.

Gemäß der Definition von Eysenck, stehen vor allem die konativen und affektiven Persönlichkeitselemente, also die Emotionen und der Wille von (ehemaligen) Alphabetisierungskursteilnehmern, im Interessenmittelpunkt dieser Arbeit. Allgemein bedeutet dies, dass die

selbstbezogenen Dispositionen einer Person, welche in der Persönlichkeitspsychologie unter dem Aspekt des Selbst behandelt werden, genauer beleuchtet werden müssen, um konatives und affektives Erleben und Verhalten der Befragten nachvollziehbar zu machen.

Dementsprechend beschäftigt sich das vorliegende Kapitel vornehmlich mit dem Selbst und dessen zentralen Aspekten, welche in der folgenden Abbildung veranschaulicht werden.

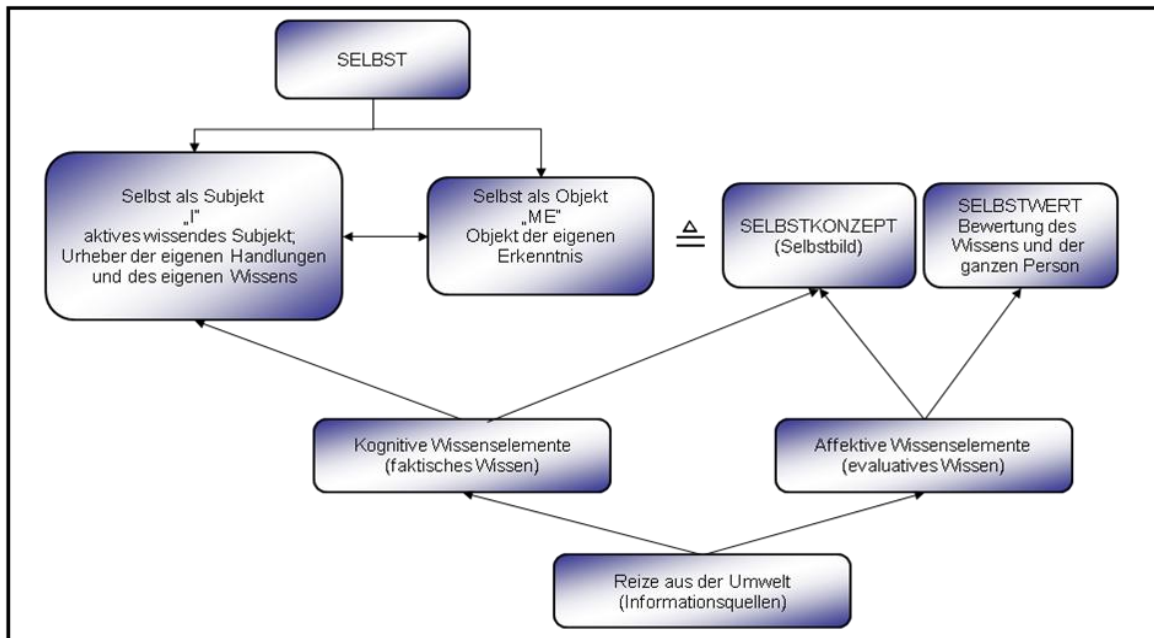


Abbildung 9 Übersicht über die Elemente des Selbst (eigene Darstellung in Anlehnung an die schriftlichen Ausführungen von Asendorpf 2007, S. 263 und Amelang; Bartussek; Stemmler; Hagemann 2006, S. 405).

Asendorpf liefert zur groben Einteilung des Selbst einen ersten Ansatz und erklärt, dass das Selbst alle psychologischen Aspekte eines Individuums beinhaltet, welche das subjektive Bild der eigenen Person (Selbstkonzept) und die Bewertung der eigenen Person (Selbstwertgefühl) umfassen (vgl. Asendorpf 2007, S. 263). Eine detaillierte Erklärung des Selbst wurde von William James geliefert, der eine fundamentale Unterscheidung zwischen zwei Aspekten des Selbst einführte. Das „I“ (Ich) als aktiv wissendes Subjekt und Urheber der eigenen Handlungen sowie des eigenen Wissens und das „Me“ (Mich) als Objekt der eigenen Erkenntnis. Dabei weist das Selbst als Objekt, nach James, mehrere Bestandteile auf. Das materielle Selbst, welches den eigenen Körper und materielle Besitztümer umfasst, das soziale Selbst, das alle subjektiven Vorstellungen anderer Personen über die eigene Person beinhaltet und das spirituelle Selbst, das alle individuellen Einstellungen, Eigenschaften und Wertvorstellungen der eigenen Person speichert (vgl. Amelang; Bartussek; Stemmler; Hagemann 2006, S. 405). Das Selbst als Objekt wurde in der späteren Persönlichkeitsforschung als Selbstkonzept bezeichnet und besteht aus der Gesamtheit des selbstbezogenen Wissens einer Person und dem daraus abgeleiteten Selbstbild. Das Selbstkonzept kann somit als selbstbezogenes Wissenssystem angesehen werden, welches sein

Wissen aus verschiedenen bereichsspezifischen Informationsquellen bezieht, wodurch sich verschiedene bereichsspezifische Selbstkonzepte entwickeln. Das Wissen, welches das Selbstkonzept bestimmt, umfasst zum einen universelles Wissen, welches viele Menschen teilen, wie beispielsweise das Wissen um sich selbst als Mensch, als Bürger eines Landes und als Inhaber gewisser Rechte. Zum anderen umfasst das Wissen auch individuell charakteristisches Wissen, welches individualtypische Merkmale, wie den Namen oder das Geburtsdatum und zusätzlich Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Befindlichkeiten, Wertorientierungen, Ziele und Fähigkeiten, beinhaltet (vgl. Asendorpf 2007, S. 263). Filipp und Mayer merken hierzu an, dass diese Erkenntnisse über das Selbst als Objekt, welche als Produkt selbstbezogener Informationsverarbeitung angesehen werden, nicht unabhängig vom Selbst als dem Subjekt gewonnen werden können, da das Subjekt die Verarbeitungsprozesse von Informationen vollzieht (vgl. Filipp; Mayer 2005, S. 266). Es benötigt demnach ein Zusammenspiel des „I“ und des „Me“, um Informationen zuerst aufzunehmen und zu verarbeiten, worunter auch eine Bewertung der aufgenommenen Informationen fällt, und um anschließend daraus Erkenntnisse über das Selbst zu gewinnen, woraus sich schlussendlich ein Selbstbild entwickelt. Neben den kognitiven bzw. deskriptiven Wissens-elementen, also dem faktischen Wissen über die eigene Person und deren Umstände, sind auch affektive bzw. evaluative Wissens-elemente dem Selbstkonzept zuzurechnen. Evaluative Wissens-elemente entsprechen einer Bewertung der aufgenommenen Wissens-elemente, wie beispielsweise der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Erfahrungen. Diese bewertende Komponente des Selbstkonzepts wird mit dem Begriff Selbstwert²⁷ beschrieben (vgl. Amelang et al. 2006, S. 406).

Die Informationsquellen, aus denen der Mensch sein Wissen um sich selbst schöpfen kann, sind vielfältig. Das eigene Handeln und Verhalten sowie aussagen- und wahrnehmungsgeladene Erfahrungen, stellen für jeden Menschen eine lebenslange Informationsquelle für das Selbst dar. Aber auch umgekehrt bestimmt das Selbst die jeweilige Verarbeitung selbstbezogener Informationen mit (vgl. Filipp; Mayer 2005, S. 272). Filipp und Mayer schlagen eine Differenzierung der Informationsquellen des selbstbezogenen Wissens vor, welche sich nach direkten, indirekten, komparativen, reflexiven und ideationalen Merkmalszuschreibungen unterscheiden lassen. In der Kindheit spielen zunächst die direkten Merkmalszuschreibungen, die von den ersten Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Schule getroffen werden, eine bedeutende Rolle. Den Kindern werden durch Lob oder Tadel gewisse Eigenschaften zugeschrieben, in denen sie sich selbst erkennen können und worauf sie beginnen ein erstes Bild ihrer selbst zu entwickeln. In einem nächsten Schritt werden zusätzlich indirekte Merkmalszuschreibung für das selbstbezogene Wissen wichtig. Aus dem Ver-

²⁷ Auf den Selbstwert, dessen Quellen, Bedrohungen und Relation zum Selbstkonzept wird im Kapitel 2.4.2. gesondert eingegangen.

halten anderer uns gegenüber können wir erschließen, was andere Menschen über uns denken. Weiter eröffnet ein Vergleich unserer Fähigkeiten, Eigenschaften und Meinungen mit denen anderer Personen unseres sozialen Umfeldes, eine zusätzliche Informationsquelle des Wissens um uns selbst (vgl. ebd., S. 267f.). Die im Kapitel 2.3 aufgezeigten typischen Kindheitserfahrungen von funktionalen Analphabeten in der Familie, in der Schule und mit Gleichaltrigen, können demnach als erste Ursachenfaktoren für die Entwicklung eines negativen Selbstkonzepts der Betroffenen herangezogen werden. Im weiteren Verlauf des Lebens kommen zwei weitere Informationsquellen hinzu. Die reflexive, in der die Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens zu einer Vielzahl selbstreflexiver Merkmalszuschreibung der eigenen Person führt und die ideationale, welche sich aus dem Prozess der Selbstreflexion und der Frage wer man werden könnte, wer man werden möchte und wer man auf keinen Fall werden will, ergibt (vgl. ebd., S. 267f.). Es entsteht häufig eine Diskrepanz zwischen dem realen Selbstkonzept und dem erwünschten Ideal-Konzept, welche im Normalfall eine motivierende Wirkung, im Sinne einer aktiven Zielverfolgung, hat (vgl. Amelang et al. 2006, S. 406). Inwiefern sich diese Diskrepanz zwischen realem Selbstkonzept und Ideal-Konzept bei funktionalen Analphabeten auf ihre Motivation und Handlungsbereitschaft auswirkt, ist jedoch unklar und wird in der vorliegenden Untersuchung überprüft.

An dieser Stelle sei noch auf die komplexe Struktur des Selbstkonzepts hingewiesen. Es wird allgemein angenommen, dass das Selbstkonzept aus verschiedenen, voneinander unabhängigen, bereichsspezifischen Selbstkonzepten besteht, die jedoch das generelle Selbstkonzept, als Obereinheit, in unterschiedlicher Weise beeinflussen (vgl. ebd., S. 407; vgl. Rost 2006, S. 686). Um eine gewisse Übersichtlichkeit über die Struktur der bereichsspezifischen Selbstkonzepte zu erlangen, entwickelten Shavelson, Hubner und Stanton (1976) ein hierarchisches Selbstkonzeptmodell:

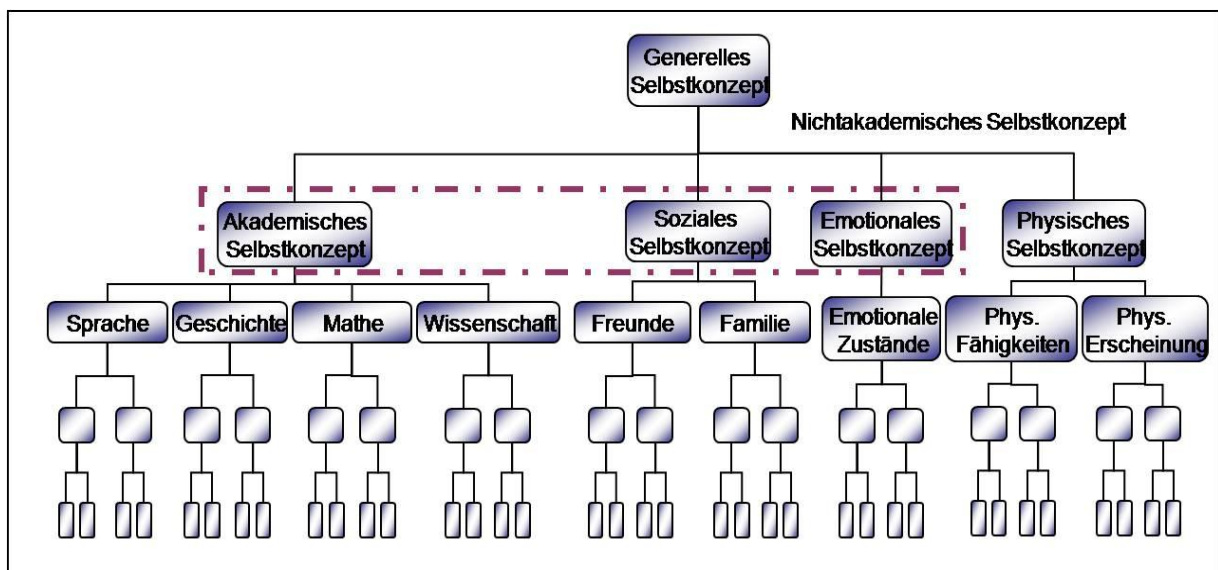


Abbildung 10 Das hierarchische Selbstkonzeptmodell (vgl. Amelang et al., S. 408).

Bei der Arbeit mit funktionalen Analphabeten sind vor allem das akademische, das soziale und das emotionale Selbstkonzept zu beachten, da diese durch den Umstand mangelnder Schriftsprachkompetenzen beeinflusst werden. Entsprechend konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf diese Bereiche, um diesbezügliche Veränderungen festzustellen. Wie die Struktur der verschiedenen Informationsquellen des Selbstkonzepts erkennen lässt, kann das Selbstkonzept nicht als unveränderliche Größe angesehen werden. Es handelt sich vielmehr um ein Konstrukt, das sich aufgrund von Erfahrungen und neuem Wissen verändern und modifizieren kann. Gemachte Erfahrungen oder Vorstellungen über die Zukunft beeinflussen das Handeln und bestimmen somit die Entwicklung des Selbst (vgl. Filipp; Mayer 2005, S. 269).

Neben der kognitiven Komponente umfasst das Selbstkonzept auch einen affektiven Bereich, der die aufgenommenen Wissens Elemente beurteilt und das entwickelte Selbstbild bewertet. Diese Gefühls- bzw. emotionale Ebene des Selbstkonzepts wird als Selbstwert bezeichnet.

2.4.2 Der Selbstwert als affektives Element des Selbstkonzepts

Der Selbstwert, meist Selbstwertgefühl oder Selbstwertschätzung genannt, ist ein untrennbarer Teil des Selbstkonzepts und somit auch ein zentrales Element des Selbst. Das Selbstwertgefühl stellt die bewertende Ebene des Selbstkonzepts dar, die durch evaluative Wissens Elemente, also durch reflexive Informationsverarbeitungen, bestimmt wird. Coopersmith beschreibt in seiner Definition das Selbstwertgefühl als:

„[...] the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in attitudes the individual holds toward himself“ (Coopersmith zitiert nach Schütz 2000, S. 4).

Anlehnend schreibt Asendorpf zur Erklärung des Selbstwertgefühls, dass es die Einstellung gegenüber sich selbst und somit die allgemeine Zufriedenheit einer Person darstellt, welche durch die subjektive Bewertung der eigenen Persönlichkeit produziert wird (vgl. Asendorpf 2007, S. 265). Als untrennbarer Teil des Selbstkonzepts ist auch das Selbstwertgefühl ein Bestandteil des Selbst als Objekt der Erkenntnis, des „Me“, wobei das Selbstkonzept auf Wahrnehmungsprozessen basiert (deskriptive Ebene) und der Selbstwert diese Wahrnehmungen und in der Konsequenz die eigene Person als Ganzes bewertet (evaluative Ebene). Diese Bewertung beeinflusst wiederum das Erleben und Wahrnehmen neuer Informationen und wirkt sich damit auf die Einstellungen und das Verhalten gegenüber alltäglichen Situationen, Herausforderungen oder Rückschlägen aus (vgl. Schütz 2000, S. 3). Dementsprechend nimmt das Selbstwertgefühl, als das evaluative und affektive Element des Selbst wiederum Einfluss auf das eigene Selbstbild.

Ein allgemeines menschliches Bedürfnis stellt das Streben nach einem positiven Bild von der eigenen Person dar. Der Wunsch nach Zufriedenheit mit sich selbst geht demnach mit dem Bestreben nach einem hohen Selbstwertgefühl einher. Ein positiv ausgeprägtes Selbstwertgefühl wird meist als wichtiger Bestandteil psychischer Anpasstheit und Gesundheit verstanden (vgl. Filipp; Mayer 2006, S. 267). Demnach versuchen Menschen selbstwertdienliche Attributionen vorzunehmen, wie beispielsweise eine angepasste Einstellung, um von anderen positiv angesehen zu werden oder die Betonung eigener Leistungen, wodurch sie sich eine höhere Achtung durch die Mitmenschen versprechen. Im Sinne dieses selbstwertdienlichen Verhaltens spielt auch die bereits erwähnte Diskrepanz zwischen Real- und Idealbild einer Person eine bedeutende Rolle. Diese Diskrepanzerfahrungen und der Einfluss externer Faktoren führen durch Reflexion und Bewertung von Informationen zu einem Bedürfnis der Selbstwerterhöhung (vgl. Schütz 2000, S. 5). Neben dem Streben nach Selbstwerterhöhung, wird auch das Bedürfnis nach dem Selbstwertschutz bzw. der Selbstkonsistenz, also der Ausgeglichenheit des Selbst, vertreten (vgl. Mummendey 2006, S. 156). Diese beiden Bestrebungen nach Selbstwertschutz bzw. Selbstwerterhöhung werden als Selbstwertdynamik bezeichnet, die mit einer verhaltensregulierenden Wirkung des Selbstwertgefühls, auch Selbstregulation genannt, einhergeht (vgl. Schütz 2000, S. 5f.).

„[Die Selbstregulation] beschreibt den Prozess, bei dem Individuen ihr eigenes Verhalten kontrollieren und an Zielen ausrichten; dieses Bemühen das eigene Verhalten schrittweise den persönlichen Zielen und Standards anzupassen, wird als Selbstregulation bezeichnet“ (Mummendey 2006, S. 188).

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass der Wunsch nach Selbstwerterhöhung typisch für ein bereits hohes Selbstwertgefühl einer Person ist. Dies zeigt sich in der Fokussierung auf ein positives Hervortreten und Profilieren. Bei einem niedrigen Selbstwertgefühl, das bei vielen funktionalen Analphabeten vorliegt, dominiert eher das Bedürfnis nach Selbstwertschutz und -erhaltung, was sich vor allem darin zeigt, dass diese Personen in ihrer Umwelt nicht negativ auffallen möchten (vgl. Schütz 2000, S. 5). Dies wird bei funktionalen Analphabeten deutlich, die ihre schriftsprachlichen Probleme geheim halten, um in der Gesellschaft nicht enttarnt, stigmatisiert und kritisiert zu werden.

Das Selbstwertgefühl, als Teil des Selbstkonzepts, wird ebenfalls als wandelbares Konstrukt angesehen, das sich über die Zeit hinweg verändern kann, wobei diese Veränderungen nicht kurzfristig, sondern über einen Zeitraum hinweg, unter Berücksichtigung wandelnder Ereignisse und Erlebnisse, stattfinden (vgl. Asendorpf 2007, S. 265). Diese Flexibilität des Selbstwertgefühls kann unter Berücksichtigung der bereits erwähnten bereichsspezifischen Selbstkonzepte erklärt werden, da insoweit auch eine multidimensionale Struktur des Selbstwertgefühls in den Bereichen intellektuelles, soziales, emotionales und physisches Selbstwertgefühl, besteht (vgl. ebd., S. 266). Inwieweit die bereichsspezifischen Selbstwertaspekte mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl einer Person in Beziehung stehen, ist jedoch ungewiss.

Es lässt sich aber vermuten, dass eine hohe Verflochtenheit zwischen den Teilbereichen besteht, welche das generelle Selbstwertgefühl beeinflussen (vgl. Greve 2000, S. 190).

Quellen und Bedrohungen des Selbstwertgefühls

Um das Zustandekommen eines hohen bzw. niedrigen Selbstwertgefühls zu verstehen, müssen die Quellen, aus denen das Selbstwertgefühl schöpft und die Faktoren die das Selbstwertgefühl bedrohen, in Augenschein genommen werden. Nachfolgend werden hauptsächlich die diesbezüglichen Erkenntnisse der Studien von Schütz (2000) betrachtet. Wie bereits erwähnt, entwickelt sich das Selbstwertgefühl aus der Bewertung verschiedener Aspekte selbstbezogenen Wissens, welche somit auch als Quellen des Selbstwertgefühls bezeichnet werden können. Diese Quellen können grob in Selbstwahrnehmung, soziale Rückmeldungen, im Sinne von Fremdbewertungen und in soziale Vergleiche unterschieden werden (vgl. Schütz 2000, S. 58). Schütz weist darauf hin, dass das Selbstwertgefühl durch seine Quellen eine gewisse soziale Komponente besitzt und somit auch als Indikator angesehen werden kann, inwieweit eine Person in ihrer sozialen Umwelt geschätzt und anerkannt ist. Die Selbstwahrnehmung, worunter individuelle Leistungen, Fähigkeiten und Erfolge zu fassen sind, dient laut den Ergebnissen von Schütz als wichtigste Selbstwertquelle (vgl. ebd., S. 59 & 68). Im Hinblick auf die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Leistungen und Fähigkeiten in dem gesellschaftlich relevanten Bereich der Schriftsprache, fällt die Selbstwahrnehmung von funktionalen Analphabeten eher negativ aus. Asendorpf verweist zusätzlich noch auf die Selbsterinnerung als Aspekt der Selbstwahrnehmung. Darunter sind Erinnerungen an die eigene Person und Erinnerungen an das Erleben und das dementsprechende Verhalten in früheren Situationen zu verstehen. Diese Erinnerungen sind bei funktionalen Analphabeten meist durch traumatische Erlebnisse in der Kindheit sowie durch negativ besetzte Kindheitserinnerungen in Familie, Schule und in der sozialen Umwelt geprägt (vgl. Nöller 2007, S. 26). Die Selbsterinnerung nimmt, wie die aktuelle Selbstwahrnehmung, Einfluss auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, wobei das Erinnern genauso wie die aktuelle Wahrnehmung eine selbstkonsistenz erhöhende Tendenz aufweist. Das heißt, dass Erinnerungen dem aktuellen Selbstkonzept angepasst werden, wodurch das Gefühl einer Kontinuität zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart erzeugt wird (vgl. Asendorpf 2007, S. 268). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die wichtigste Selbstwertquelle „Selbstwahrnehmung und Selbsterinnerung“ speziell bei funktionalen Analphabeten eher selbstwertmindernd als selbstwertfördernd wirkt.

Unter sozialer Rückmeldung, einer weiteren Quelle des Selbstwertgefühls, werden allgemein soziale Beziehungen und Kontaktfähigkeit gezählt, wobei auch das subjektive Wahrnehmen der Meinung anderer über sich selbst mit eingeschlossen ist. Es können Unterschiede zwischen der externen Meinung und dem eigenen Selbstbild wahrgenommen (soziales

Spiegeln) und darauf reagiert werden (vgl. Schütz 2007, S. 65f.). Die dritte Quelle, die sozialen Vergleiche bezeichnet schließlich das Gefühl sozialer Überlegenheit über andere in einem gewissen Lebensbereich und die Überzeugung Einfluss auf andere ausüben zu können (vgl. ebd., S. 65f.). Schütz konnte innerhalb ihrer Studie unterschiedliche Relevanzen der verschiedenen Selbstwertquellen ermitteln wie die folgende Abbildung zeigt:

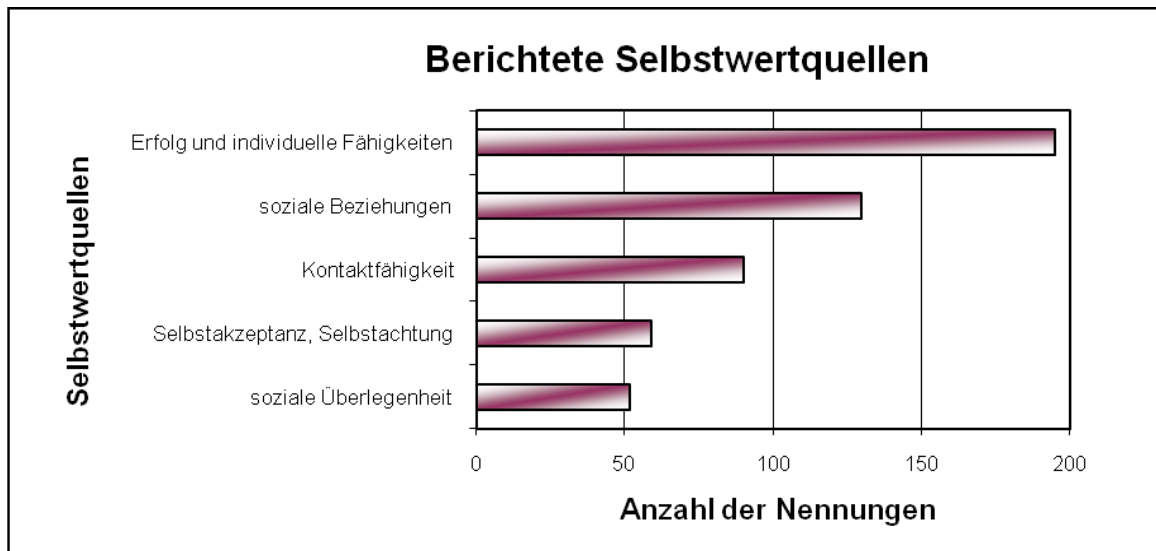


Abbildung 11 Nennungen von Selbstwertquellen (vgl. Schütz 2000, S. 65).

Dementsprechend haben soziale Vergleiche, im Sinne einer Überlegenheit über andere und einer Einflussnahme auf Sozialpartner, eine untergeordnete Quellenrelevanz. Erfolg und individuelle Fähigkeiten werden hingegen als wichtigste Selbstwertquelle angesehen. Gesellschaftsrelevante Fähigkeiten, wie Schriftsprachkompetenzen, spielen somit eine wichtige selbstwertdienliche Rolle. Bei funktionalen Analphabeten ist somit eine der wichtigsten Selbstwertquellen bedroht. Zusätzlich können Probleme mit weiteren gesellschaftsrelevanten Fähigkeiten zu einer abwertenden Haltung und zu negativen Rückmeldungen aus der unmittelbaren Umwelt führen. Dies wird als weitere Bedrohungen der Selbstwertschätzung angesehen (vgl. Schachinger 2002, S. 175).

Allgemein sind Bedrohungen des Selbstwertgefühls Situationen, welche die Wahrnehmung über die eigene Person negativ ausfallen lassen. Solche Bedrohungen stellen vor allem Konflikte, Kritik und eine gewisse Hilflosigkeit in Alltagssituationen dar. Auch kritische Lebensereignisse, wie der Verlust einer Bezugsperson oder des Arbeitsplatzes, Misshandlungserlebnisse oder chronische Krankheiten werden als selbstwertbedrohend angesehen. Die Verletzung des Selbstwertgefühls wird im Allgemeinen als primäre Ursache für das Entstehen negativer Emotionen verstanden (vgl. Schütz 2000, S. 70f.). Wie in Kapitel 2.3 aufgeführt, können demnach traumatische Erlebnisse in der Kindheit und aktuelle berufliche oder gesellschaftliche Belastungen im Erwachsenenleben als weitere Bedrohungen des Selbstwertgefühls von funktionalen Analphabeten angesehen werden. Auch die Tabuisierung und

Stigmatisierung des Analphabetismus sind Gründe für negative soziale Rückmeldungen und Bedrohungen des Selbstwertgefühls (vgl. Nöller 2007, S. 13). Auch Schachinger weist darauf hin, dass die Nichterfüllung von Ansprüchen und Erwartungen in einem gesellschaftlich als wichtig anerkannten Bereich eine Bedrohung des Selbstwertes darstellt. Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptanz einer Person, die diesen Ansprüchen nicht gerecht wird, fehlen seitens der sozialen Umwelt, mit der Folge eines negativen Bildes von sich selbst und einem tendenziell geringen Selbstwertgefühl (vgl. Schachinger 2002, S. 175). In einer weiteren Studie von Schütz wurden selbstwertbelastende Ereignisse im Familienalltag erfasst. Die vorliegende Arbeit geht von der Gültigkeit der aufgezählten Bedrohungsaspekte des Selbstwerts auch für übergreifende Lebensbereiche, wie den gesellschaftlichen oder beruflichen Alltag, aus. Folgende selbstwertbedrohende Aspekte wurden in der Studie von Schütz herausgefunden:

- Selbstkritik
- Selbstzweifel
- Sich unverstanden fühlen
- Sich abgewertet fühlen
- Sich vernachlässigt fühlen
- Sich bloßgestellt fühlen
- Hilflosigkeit

Schütz identifizierte in ihrer Studie die Kategorien Selbstkritik, im Sinne von Unzufriedenheit mit sich selbst in bestimmten Situationen, und Selbstzweifel als häufigste Bedrohungsfaktoren des Selbstwertgefühls (vgl. Schütz 2000, S. 74). Darüber hinaus sehen vor allem Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl Erfahrungen, in denen sie sich abgewertet fühlten und kritisiert wurden, als belastend und selbstwertbedrohend an (vgl. ebd., S. 79). Die höhere Betroffenheit durch selbstwertbedrohende Erfahrungen bei Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl lässt sich darauf zurückführen, dass das Selbstkonzept und damit auch das Selbstwertgefühl dieser Personengruppe stärker durch externe Einflüsse und Rückmeldungen beeinflusst wird, als bei Personen mit einer hohen Selbstwertschätzung (vgl. ebd., S. 78f.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten tendenziell ein niedriges Selbstwertgefühl hat, da sie aus wichtigen Selbstwertquellen, bedingt durch das Fehlen gesellschaftlich relevanter Fähigkeiten, nicht schöpfen kann. Durch ihre schriftsprachlichen Probleme sind funktionale Analphabeten von selbstwertbedrohenden Aspekten stärker betroffen, da sie sich intensiver an externen Einflüssen, wie sozialen Rückmeldungen und dem Verhalten anderer Personen orientieren, als Personen mit einem hohen Selbstwertgefühl. Die dargestellten Quellen und Bedrohungen des

Selbstwertgefühls bieten einen Orientierungsrahmen für die Fragen und Inhalte der Untersuchungsgespräche²⁸ im Rahmen dieser Studie.

Die Hauptquelle der Selbstbild- und Selbstwertentwicklung in der Kindheit stellt die Eltern-Kind-Beziehung dar. Für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls des Kindes sollten die Eltern die Bedürfnisse des Kindes angemessen wahrnehmen und ihren Nachwuchs liebevoll und einfühlsam betreuen. Wenig positive Zuwendung bzw. ständige Zurückweisung und Ablehnung können im Kind das Gefühl hervorrufen, unerwünscht zu sein und nicht geliebt zu werden. Schachinger verweist hier auf Carl Rogers, der eine bedingungslose Liebe der Eltern ihren Kindern gegenüber postuliert und diese als Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls ansieht (vgl. Schachinger 2002, S. 85). Auch das Lernen durch Beobachtung und Nachahmung, im Sinne von Albert Bandura, spielt für die Entwicklung des Selbst des Kindes eine entscheidende Rolle. Die gesamte Familie sowie wichtige Bezugspersonen dienen als Modelle und Vorbilder für das Kind, welches Handlungen der Modelle nachahmt, von ihnen lernt und sich an ihnen orientiert. Das Verhalten der Eltern, Geschwister und Bezugspersonen hat somit einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes (vgl. Greve 2000, S. 49). In vielen Kindheitserfahrungen funktionaler Analphabeten ist die Erinnerung an das Verhalten und die Einstellung familiärer Vorbilder jedoch mit negativen Eigenschaften und Verhaltensweisen verbunden. Missachtung, Lieblosigkeit, Ablehnung und Zurückweisung bestimmen die meisten Kindheitserfahrungen der Betroffenen. Sie wachsen in einem selbstwertbedrohenden Umfeld auf und sind somit nicht in der Lage ein gesundes Selbstbild und Selbstwertgefühl zu entwickeln (vgl. Schachinger 2002, S. 88). Weiter ist ein anregendes (Lern-) Umfeld und die Unterstützung des Kindes in seiner Neugierde für den Aufbau des Selbstvertrauens in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bedeutend (vgl. ebd., S. 87). Auch Belohnung und Strafe haben für das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl des Kindes wesentliche Bedeutung. Belohnung, Anerkennung und Lob sind für das Kind selbstwertdienlich. Sein Verhalten in der jeweiligen Situation wird bestätigt und es lernt, dass es etwas gut gemacht hat. Im Gegensatz dazu sind regelmäßige und hohe Strafen, wie auch Missachtung und Zurückweisung, selbstwertbedrohend. Mit dem Eintritt in die Schule und dem Zugewinn weiterer Sozialräume treten die Kinder mit Gleichaltrigen in eine Vergleichssituation. Wenn Kinder Probleme beim Lesen und Schreiben haben, stehen sie im Vergleich hinter den anderen Kindern zurück. Auffällige Eigenschaften, wie hier die Lese- und Schreibprobleme, lassen das betroffene Kind negativ aus einer Gruppe hervorstechen. Ohne entsprechendes Gegenlenken seitens der Eltern oder der Lehrer, kann sich das Kind schnell als Außenseiter fühlen, was selbstwertbe-

²⁸ Eine detaillierte Vorstellung der Konzeption der vorliegenden Untersuchung wird in Kapitel 3.1 vor genommen.

drohende Auswirkungen nach sich zieht (vgl. ebd., S. 88). Das regelmäßige Erleben von Scham und Schuldgefühlen führt bei diesen Kindern zu einem entsprechend niedrigen Selbstwertgefühl und einem negativen Selbstkonzept (vgl. ebd., S. 90). Mit zunehmendem Alter begründen soziale Vergleiche mit anderen den Hauptaspekt bei der Ausformung des Selbstkonzepts. Fähigkeiten und das Ausmaß sozialer Integration werden immer stärker mit Gleichaltrigen und Personen aus dem gleichen Sozialraum verglichen (vgl. Mummendey 2006, S. 97), wobei im Falle von schriftsprachlichen Problemen und den oft traumatischen Erfahrungen in der Kindheit, diese Vergleiche meist zuungunsten der Betroffenen ausfallen. Das Vertrauen in die eigene Person und in die eigenen Fähigkeiten ist durch diese Erlebnisse äußerst gering. Auch die häufig erfahrene fehlende Unterstützung im kindlichen Forschungsdrang sowie die Vernachlässigung des Bedürfnisses nach Anerkennung führen zu einem geringen Selbstvertrauen und einem geringen Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Der Satz „Ich kann das nicht“ entwickelt sich zu einer Standardeinstellung, die bis in das Erwachsenenalter bestehen bleibt. Dabei ist Selbstvertrauen ein zentraler Bestandteil einer eigenständigen und erfolgreichen Lebensführung. Der Aufbau einer robusteren Selbstwirksamkeitsüberzeugung, womit ein fester Glaube an sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten gemeint ist, sollte bereits in der Kindheit, durch bemühte Eltern, die ihren Kindern Aufmerksamkeit, Liebe und Unterstützung geben, gefördert werden (vgl. Schachinger 2002, S. 89).

2.4.3 Selbstwirksamkeit: Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Die Selbstwirksamkeit steht in enger Verbindung zum Selbstkonzept und dem damit verbundenen Selbstwertgefühl. Albert Bandura führte den Begriff der Selbstwirksamkeit in die Persönlichkeitsforschung ein und meinte damit:

„[...]die Fähigkeit des Individuums, Vorhersagen über sein zukünftiges Verhalten zu machen, insbesondere Erwartungen darüber auszubilden, welche eigenen Verhaltensweisen realisierbar sein werden und welche nicht“ (Mummendey 2006, S. 185).

Selbstwirksamkeit stellt somit die Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten und von deren Anwendung in der Bewältigung von Aufgaben und bei der Verfolgung und Erreichung von Zielen dar (vgl. Amelang et al. 2006, S. 415). Das Selbstwertgefühl, also die Bewertung der eigenen Person bezüglich ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten, ihres Handelns und Verhaltens sowie ihrer Einstellung bzw. Haltung, ist ein Faktor, der das Ausmaß der Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst. Viele Untersuchungen zur Selbstwirksamkeitserwartung belegen, dass ein allgemein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den tatsächlichen Ergebnissen einer Handlung besteht (vgl. ebd., S. 416). So gehen beispielsweise negative Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des Erledigens einer Aufgabe meist mit dem Scheitern dieser Aufgabe, im Sinne der Theorie der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, einher. Eine geringe bzw. hohe Selbstwirksamkeitserwartung steht demnach meist mit negativen bzw. positiven Handlungsausgängen im Zusammenhang (vgl.

Schachinger 2002, S. 89f.). Zur Erklärung dieses Phänomens schreibt Mummendey, dass die Selbstwirksamkeit der Kontrolle des eigenen Verhaltens dient und die Person so die Möglichkeit erhält, ihr Verhalten zu verbessern und an angestrebte Ziele besser anzupassen. Nur wer an die Wirksamkeit seiner Handlungen glaubt, findet auch angemessene Anreize für sein Handeln und kann somit Schwierigkeiten bewältigen (vgl. Mummendey 2006, S. 185). Die Selbstwirksamkeitserwartung, also die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und das Selbstvertrauen einer Person, sind eng mit der Höhe des Selbstwertgefühls und des Selbstbilds verbunden. Passend weist Asendorpf darauf hin, dass Personen mit einem durchschnittlichen Selbstwertgefühl eine tendenziell mäßige Selbstüberschätzung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten vornehmen, wohingegen Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl, wie häufig funktionale Analphabeten, zu einem „gnadenlosen Realismus“ bzw. zu einer Unterschätzung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten neigen. Entsprechend weisen sie ein geringes Selbstvertrauen auf (vgl. Asendorpf 2007, S. 270f.). Aufgrund der Erkenntnisse zur Relevanz der Unterstützung durch Bezugspersonen bei der Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls kann zusätzlich davon ausgegangen werden, dass auch die Selbstwirksamkeitserwartung, also das Selbstvertrauen einer Person, von externen Faktoren, wie beispielsweise von selbstwertdienlichen Erfahrungen, maßgeblich unterstützt wird (vgl. Rost 2006, S. 693). Diese fehlen bei funktionalen Analphabeten häufig.

Das Selbstvertrauen, als zentrales Moment und Voraussetzung der Selbstwirksamkeitserwartung, wird maßgeblich durch das Selbstkonzept und speziell durch das Selbstwertgefühl beeinflusst. Funktionale Analphabeten, die über ein geringes Selbstwertgefühl und ein generell negatives Selbstkonzept verfügen, haben entsprechend wenig Selbstvertrauen und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung, wodurch sie Anforderungen und Herausforderungen scheuen bzw. zu vermeiden suchen.

Ziel der folgenden Untersuchung ist es nun, basierend auf den erläuterten Annahmen, zu ermitteln, inwieweit der Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme persönlichkeitsbezogene Veränderungen bei den Befragten ausgelöst hat und die hier skizzierte negative persönlichkeitspsychologische Ausgangslage überwunden werden konnte.

3. Darstellung der empirischen Untersuchung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich zunächst mit dem qualitativen Untersuchungsdesign, welches sich an den theoretischen Annahmen, wie auch an den dargestellten Ergebnissen der Selbstwertforschung und der englischsprachigen Studien orientiert. Darauf folgend wird die qualitative Vorstudie vorgestellt, die vor der Hauptuntersuchung durchgeführt wurde, um das Untersuchungsdesign und den entwickelten Gesprächsleitfaden an einer Realsituation zu testen und für die eigentliche Untersuchung zu modifizieren. Abschließend werden einige Aspekte der Untersuchung und das Auswertungsvorgehen näher beleuchtet.

3.1 Das Untersuchungsdesign

Im Folgenden wird das theoretische Vorkonzept über den Untersuchungsgegenstand, das zur Konzeption eines angemessenen Untersuchungsdesigns benötigt wird, dargestellt. Anschließend wird das qualitative Untersuchungsdesign und der erstellte Gesprächsleitfaden für die Forschungsgespräche vorgestellt.

3.1.1 Theoretisches Konzept über den Untersuchungsgegenstand und qualitatives Forschungsdesign

Die Entwicklung theoretischer Vorstellungen über den Forschungsgegenstand im Vorfeld einer Untersuchung stellt eine wichtige Komponente im Forschungsprozess dar, da hierdurch bei der Konzeption, bei der Erhebung und auch bei der Auswertung der Untersuchung sichergestellt werden kann, dass nicht wesentliche Aspekte übersehen bzw. vernachlässigt werden (vgl. Flick; von Kardorff; Steinke 1999, S. 63). Die besonders in Kapitel 2.3 und 2.4 angestellten theoretischen Annahmen zur persönlichen und soziokulturellen Situation funktionaler Analphabeten fließen dementsprechend in die Vorüberlegungen des Designs und des Ablaufs der Untersuchung mit ein. Bei den Untersuchungsteilnehmern handelt es sich um (ehemalige) funktionale Analphabeten, die bereits einen oder mehrere Alphabetisierungskurse besucht und regelmäßig daran teilgenommen haben. Es wird demnach davon ausgegangen, dass die Befragten, aufgrund der Tatsache, dass die Kursteilnahme regelmäßig erfolgte, einen individuellen Lernprozess erlebten und dass sie ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten individuell verbessern konnten. Gestützt auf diese Annahme wird vermutet, dass die Betroffenen durch die neu erlernten Fähigkeiten nun in einem stärkeren Maße am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Sie erlangen mehr Autonomie und Selbstbestimmung, mit der Folge, dass sich ihre persönliche Verfassung, also ihr Selbstbild und Selbstwertgefühl, positiv verändern.

Der hier vorgenommenen theoretischen Schlussfolgerung gilt es innerhalb der Untersuchung beispielhaft und explorativ nachzugehen und mögliche persönlichkeitspsychologische Veränderungen, deren Ausmaß, Ausformung und deren Auswirkungen auf die Befragten fest-

zustellen. Diese generelle Offenhaltung der Qualität und Quantität der Untersuchungsergebnisse ist von entscheidender Bedeutung, da neue und unerwartete Erkenntnisse, die wichtige Hinweise liefern, während der Untersuchung aufkommen können (vgl. Flick et al. 1999, S. 63).

Entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand verfolgt die vorliegende Untersuchung einen qualitativen Forschungsansatz, im Sinne von Untersuchungsgesprächen. Dies insbesondere weil es sich um ein komplexes und im deutschsprachigen Raum noch kaum untersuchtes Forschungsgebiet handelt und funktionale Analphabeten, als Untersuchungsteilnehmer, eine spezielle Personengruppe darstellen, mit der besonders sensibel und empathisch umgegangen werden muss, um die notwendige Vertrauensbasis zu schaffen und die Erzählbereitschaft und offene Beantwortung der Fragen sicher zu stellen. Nach Heinze wird dann ein qualitativer Forschungsansatz empfohlen, „[...] wenn der Gegenstand komplex, unübersichtlich, teilweise oder ganz unbekannt ist oder auch, wenn er zwar einfach erscheint, aber vermutlich komplexer ist“ (Heinze 2001, S. 27). Diese Beschreibung trifft auf den vorliegenden Forschungsgegenstand zu, da die Untersuchungsergebnisse und deren Ausformungen kaum abgeschätzt werden können und sich eine gewisse Komplexität hinsichtlich der Erzählungen der Befragten vermuten lässt.

Die qualitative Sozialforschung vertritt einen sinnverstehenden Zugang zu einer hergestellten sozialen Wirklichkeit. Sie bietet, anders als die quantitative Forschung, eine intensivere Ebene der Kommunikation und Interaktion mit den Untersuchungsteilnehmern und sieht diese Elemente als grundlegend für den Erkenntnisprozess an. Weiter ist die Subjektorientierung in der qualitativen Forschung erheblich stärker, wodurch eine hohe Kontextsensitivität sichergestellt wird. Zudem lässt ein qualitativer Zugang eine höhere Flexibilität und Gegenstandsangemessenheit bezüglich der Interaktion mit den Befragten zu (vgl. Flick; von Kardorff; Steinke 2008, S. 22f.). Da in der vorliegenden Untersuchung subjektive Einstellungen und Wahrnehmungen eines Personenkreises, der sich in einer besonderen Stellung in unserer Gesellschaft befindet und somit gewisse Prädispositionen aufweist, in Erfahrung gebracht werden sollen, ist die Subjektorientierung, die Kontextsensitivität sowie die sensible Interaktion mit den Untersuchungsteilnehmern grundlegende Voraussetzung für die Erkenntnisgewinnung. Die Individualisierung der Datenerhebungen, im Sinne eines gewissen konstruktivistischen Verständnisses, welches die individuelle Wahrnehmung und Empfindung von Situationen unterstreicht, findet hier Beachtung. Damit einher geht auch das Verständnis, dass Wahrheit nicht als relative Konstante vorhanden ist, sondern dass man sich der Wirklichkeit nur durch einen Diskurs, im Sinne eines „dialog-konsenthetischen Wahrheitskriteriums“, annähern kann (vgl. Saldern 1995, S. 352). Diese Überlegungen beziehen speziell ein sozialkonstruktivistisches Verständnis mit ein, das auch besser als Symbolischer Interaktionismus bekannt ist.

"Der Symbolische Interaktionismus geht davon aus, daß das Verhalten der Menschen weniger von objektiven Umweltmerkmalen geprägt ist als vielmehr von subjektiven Bedeutungen, die Menschen den Objekten und Personen ihrer Umwelt zuweisen" (Bortz 2002, S. 304).

Dieses Verständnis impliziert einen notwendigen Erzählfreiraum für die Befragten, im Sinne einer Offenheit des Forschungsdesigns, der sich in der Konzeption der Datenerhebung und speziell in der Dynamik des Gesprächsverlaufes wiederfindet.²⁹ Vorgegebene und standardisierte Antwortmöglichkeiten sind nicht sinnvoll, da die Untersuchungsteilnehmer nach ihrer Befindlichkeit und ihren individuellen Entwicklungsprozessen befragt werden. Das verfolgte Prinzip der Offenheit trägt auch der Tatsache Rechnung, dass in der Forschung immer davon ausgegangen werden muss, dass während der Befragung weitere, in der Konzeption der Datenerhebung nicht bedachte Aspekte, die von hoher Relevanz sein können, auftreten (vgl. Mayer 2008, S. 29). Zusätzlich impliziert dieses Verständnis von Wahrheit, dass es nicht darum gehen kann allgemeingültige Aussagen und Erkenntnisse zu ermitteln, sondern beispielhafte subjektive Wahrnehmungen zu skizzieren und somit den Forschungsgegenstand zu erkunden.

Im Zentrum der Datenerhebung stehen konkrete Aussagen über einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt, was eine Problemfokussierung erfordert, welcher durch das Erhebungsdesign des problemzentrierten Interviews Rechnung getragen wird. Dementsprechend stehen Aussagen und Bemerkungen der Befragten hinsichtlich ihrer Kurszufriedenheit, ihrer Erfahrungen in Situationen in denen sie mit Schrift vor und nach dem Kurs konfrontiert waren und ihre empfundenen Veränderungen seit dem Besuch eines Alphabetisierungskurses im Interessenmittelpunkt der Untersuchung. Besonders bei problemzentrierten Interviews macht es Sinn, theoretische Überlegungen über den Untersuchungsgegenstand bereits im Voraus anzustellen, um bei der Datenerhebung und -auswertung nicht wesentliche Aspekte zu übersehen (vgl. Lamnek 2005, S. 364f.). Die oben skizzierten theoretischen Annahmen über mögliche Veränderungen im Erleben und Verhalten der befragten (ehemaligen) Alphabetisierungskursteilnehmer, unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Selbstwertforschung und der Ergebnisse diesbezüglicher englischsprachiger Studien³⁰, bieten somit eine sensibilisierte Grundlage für die Entwicklung angemessener und ergebnisorientierter Interviewsituationen (vgl. Mayer 2008, S. 36).

„Das problemzentrierte Interview unterscheidet sich also vom narrativen zunächst schon dadurch, daß der Forscher nicht ohne jegliches theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebung eintritt. Wie auch im quantitativen Paradigma üblich, bereitet sich der Forscher durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld,

²⁹ In Kapitel 3.1.2 wird der Gesprächsverlauf und die Offenheit für etwaige dynamische Prozesse behandelt.

³⁰ Siehe Kapitel 2.1.2.

durch Ermittlung des Fachwissens von Experten usw. auf seine Studie vor. Aus den gesammelten Informationen filtert er die für ihn relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept“ (Lamnek 2005, S. 364).

Wie die vorhergehenden Überlegungen zum Untersuchungsgegenstand zeigen handelt es sich bei der Erkenntnisgewinnung nicht um ein streng induktives Vorgehen, sondern eher um eine Kombination aus Induktion und Deduktion.

„Im problemzentrierten Interview hingegen steht die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar immer noch im Vordergrund, doch wird ein *bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept* durch die Äußerungen des Erzählenden evtl. modifiziert. Methodologisch gesehen wird also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim problemzentrierten Interview durch eine *Kombination aus Induktion und Deduktion* mit der Chance auf *Modifikation der theoretischen Konzepte* des Forschers abgelöst“ (Lamnek 1995b, S. 74f.).

Dies bedeutet, dass bei problemzentrierten Interviews eine „Wahrheitsbewahrung“ der bereits angestellten theoretischen Vorüberlegungen und darüber hinaus eine „Wahrheitserweiterung“ im Sinne von Modifikationen und Erkenntnisgewinnung angestrebt wird (vgl. Bortz 2002, S. 299). Das entwickelte theoretische Konzept, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, unterstellt lediglich, dass empfundene Veränderungen bei den (ehemaligen) Kursteilnehmern vorliegen, sagt jedoch nichts über die Qualität dieser Veränderungen aus. Insofern sind die Erkenntnisgenerierung und der Entdeckungscharakter die Kernelemente dieser Arbeit. Zusätzlich werden die wahrgenommenen Veränderungen der Befragten durch die Fremdperspektive ihrer Kursleiterin erweitert, welche die Betroffenen über die Kursdauer hinweg bei ihren Lernprozessen begleitete.

Die vorliegende explorative Studie beschäftigt sich zunächst mit der Analyse der einzelnen Gespräche mit den (ehemaligen) Kursteilnehmern und bezieht entsprechend die Aussagen der Kursleiterin zu den einzelnen Befragten mit ein. In einem darauffolgenden Schritt werden Vergleiche zwischen den Einzelfällen vorgenommen, um Parallelen bzw. Übereinstimmungen zwischen den subjektiv berichteten Erfahrungen aufzudecken. Diese möglicherweise auftretenden Parallelen dürfen jedoch nicht als Gesetzmäßigkeiten betrachtet werden, sondern stellen lediglich Tendenzen dar, die Hinweise für weiterführende Forschungsvorhaben auf diesem Gebiet liefern.

3.1.2 Der Gesprächsleitfaden als strukturierendes Element

Für die problemzentrierten Interviews wurden zwei Gesprächsleitfäden mit offenen Fragen konzipiert, in welche die theoretischen Vorüberlegungen zur Thematik eingeflossen sind (vgl. Lamnek 2005, S. 367). Ein Gesprächsleitfaden wurde für die Befragung der (ehemaligen)

Kursteilnehmer und ein zweiter für das Gespräch mit der Kursleiterin konzipiert.³¹ Die Entwicklung der Leitfäden basiert auf der Annahme, dass durch den Besuch eines Alphabetisierungskurses persönlichkeitsbezogene Lernprozesse bei den Kursteilnehmern stattfinden. Weiterführend wird davon ausgegangen, dass die individuelle Kursmotivation, Kurszufriedenheit und die persönlich eingeschätzte Bewältigungsfähigkeit von schriftsprachlichen Situationen, Einfluss auf die Stärke der empfundenen Veränderungen hat. Aus diesen Gründen wurde der Leitfaden für die Gespräche mit den (ehemaligen) Kursteilnehmern in mehrere sinngemäße Bündel gegliedert, um eine Strukturierung der verschiedenen Aspekte während der Gespräche zu gewährleisten. Die konstruierten Bündel gliedern sich in:

- Kursmotivation und Weg zur Kursanmeldung
- Kurszufriedenheit und Einschätzung der eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten
- Gefühlsanalyse in schriftsprachlichen Situationen vor und nach dem Kurs
- Empfundene Veränderungen seit bzw. nach dem Kursbesuch

Das letzte Bündel, welches sich auf die empfundenen Veränderungen konzentriert, befasst sich vornehmlich mit subjektiven Einschätzungen hinsichtlich des Selbstwertgefühls, die in Anlehnung an die Selbstwertforschungen, durch verschiedene Fragen zu den Bereichen Selbstzufriedenheit, Selbstachtung, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und Selbstständigkeit erforscht werden (vgl. Schütz 2000, S. 65). Zusätzlich werden die Quellen und Bedrohungen des Selbstwertgefühls, welche in den Studien von Schütz identifiziert wurden, berücksichtigt und in den Gesprächen thematisiert. Insgesamt verfolgt der Leitfaden einen Aufbau, der die Gesprächsteilnehmer im Laufe der Befragung immer detaillierter auf die Frage nach empfundenen persönlichkeitsbezogenen Veränderungen vorbereitet und sensibilisiert. Da neben der Befragung der (ehemaligen) Kursteilnehmer auch deren Kursleiterin befragt wird, wurde ein zweiter Leitfaden für das Gespräch mit der Kursleiterin entwickelt, der sich ebenfalls an den oben erwähnten Aspekten orientiert und sich besonders auf beobachtbare Veränderungen und Lernerfolge der befragten Kursteilnehmer konzentriert.

Die Leitfäden dienen somit als Orientierungshilfe und als strukturierendes Element für die Interviewsituationen und stellen sicher, dass wesentliche Aspekte während der Gespräche nicht übersehen werden (vgl. Mayer 2008, S. 37). Die Gesprächsleitfäden dürfen jedoch nicht als starres Konstrukt angesehen werden, da die Interviewsituationen dynamische Prozesse darstellen und sich die vorbereitete Strukturierung ändern kann.

"[...] meist dienen die Leitfragen als Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen" (Friebertshäuser 1997, S. 376).

³¹ Beide Gesprächsleitfäden können im Anhang A4 eingesehen werden.

Es wird somit ein flexibler und situativ angemessener Umgang mit den Gesprächsleitfäden angestrebt. Innerhalb der konstruierten Bündel sind die Fragen offen und erzählanregend gestellt, um die Gesprächspartner zu ermuntern so frei wie möglich zu antworten und alles zu erzählen was ihnen zum Thema wichtig erscheint. Auch vorher nicht bedachten Aspekten wird dadurch Freiraum für Erzählungen geboten und somit die Möglichkeit eröffnet während der Gespräche Ad-hoc-Fragen zur Vertiefung einzelner Erzählelemente zu stellen.

3.1.3 Die „Türwächter“ und die ermittelten Gesprächspartner

Untersuchungen zum funktionalen Analphabetismus und speziell diejenigen, welche die betroffenen Personen selbst als Untersuchungsgegenstand haben, sehen sich mit einer hoch sensiblen und schwierigen Forschungszielgruppe konfrontiert. Durch die gesellschaftliche Tabuisierung und Stigmatisierung werden auf Seiten der Betroffenen in vielerlei Hinsicht Ängste erzeugt, die zu einem gesellschaftlichen Rückzug und zu psychosozialen Problemen führen (vgl. Egloff 1997, S. 158ff.). Besonders bei Personen, deren Muttersprache diejenige ist, die sie nicht ausreichend beherrschen, ist die gesellschaftliche Ungläubigkeit und damit auch die Entwicklung und Manifestierung von Ängsten auf Seiten der Betroffenen noch ausgeprägter. Der Wunsch Lese- und Schreibprobleme nicht öffentlich werden zu lassen macht die Kontaktaufnahme zu funktionalen Analphabeten besonders schwierig, auch wenn sie bereits den Weg in eine Alphabetisierungsmaßnahme gefunden haben. So genannte Gatekeeper, auch Türwächter genannt, können die Kontaktaufnahme wesentlich erleichtern und waren auch für die Realisierung der vorliegenden Untersuchung grundsätzliche Voraussetzung.

"Der 'Türwächter' ist eine Person, die von der Stellung her in der Lage ist, dem Forscher Zugang zum Feld zu verschaffen. Der Türwächter muß, wenn es sich bei dem Fall um eine Organisation handelt, eine relativ hohe Position innerhalb dieser Organisation einnehmen, weil ohne seine Unterstützung die Auswahl der Personen, die zur Stichprobe gehören sollen, kaum erfolgreich gestaltet werden kann" (Merkens 1997, S. 101).

Mit Hilfe des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB) konnte ein erster Kontakt zu mehreren verantwortlichen Personen von Bildungsinstitutionen hergestellt werden, die Lese- und Schreibkurse für funktionale Analphabeten anbieten. Der SVEB war somit der erste Türwächter, der dabei behilflich war als externe Person in die Nähe dieses speziellen Untersuchungsfeldes zu gelangen. Die Weiterbildungsinstitution EB Zürich erwies sich als geeigneter Kursanbieter, um mit Personen, die einen Alphabetisierungskurs absolviert haben, in Kontakt zu kommen. In einem nächsten Schritt wurde mit der verantwortlichen Koordinatorin der Alphabetisierungskurse an der EB Zürich sondiert, welche Lese- und Schreibkurse für die vorliegende Untersuchung in Frage kommen und wie man, unter Beachtung des Datenschutzes, am Sinnvollsten an die potentiellen Untersuchungsteilnehmer herantritt. Die Koordinatorin der Alphabetisierungskurse an der EB Zürich, die ebenfalls als

Kursleiterin dementsprechender Kurse tätig ist, diente demnach als weiterer Türwächter und sie erklärte sich bereit eine Anfrage bei ehemaligen Kursteilnehmern ihres Lese- und Schreibkurses vorzunehmen. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass die angefragten Personen, für welche die Wahrung ihrer Anonymität die wichtigste Voraussetzung für die Beteiligung an einem Gespräch war, ihrer ehemaligen Kursleitung vertrauen und somit auch ein gewisses Vertrauen in das Forschungsvorhaben, insbesondere in den vertraulichen Umgang mit ihren persönlichen Daten, entwickelten. Es ist zu betonen, dass sich die generelle Bereitschaft als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen, als äußerst gering herausstellte und intensive Überzeugungsarbeit geleistet werden musste. Die beschwerliche Suche nach Gesprächspartnern wird in dieser Untersuchung als Nachweis für die große Angst vor Enttarnung und damit für diese Zielgruppe als symptomatisch interpretiert. Nur durch die Unterstützung der Koordinatorin der EB Zürich war es überhaupt möglich an die Zielgruppe direkt heranzutreten, deren Vertrauen zu gewinnen und somit das Forschungsvorhaben zu realisieren.

Durch eine Vorabfestlegung der Samplestruktur wurden im Vorfeld Kriterien festgelegt, denen die potentiellen Gesprächspartner entsprechen müssen, um eine „absichtsvolle“ bzw. „begründete“ Auswahl an Untersuchungsteilnehmern zu ermöglichen (vgl. Mayer 2008, S. 39). Wegen den bereits beschriebenen Kontaktaufnahmeschwierigkeiten, konnten bei der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer nur sekundär personenbezogene Kriterien angewendet werden. Die Suche nach Gesprächspartnern konzentrierte sich damit primär auf folgende Kriterien des Alphabetisierungskurses, an dem die Gesprächspartner teilgenommen haben:

- Der Kursinhalt war das grundständige Erlernen von Lesen und Schreiben
- Die Zielgruppe des Kurses waren deutsche Muttersprachler
- Der Kurs hatte eine Mindestdauer von 2 Jahren

Die Mindestteilnahme von 2 Jahren an einem Alphabetisierungskurs wurde festgelegt, da sich persönlichkeitsbezogene Veränderungen erst über einen gewissen Zeitraum vermuten lassen.³² Ein zusätzliches personengebundenes Kriterium stellt die regelmäßige Teilnahme bis zum Abschluss des Lese- und Schreibkurses dar. Unter Anwendung dieser Kriterien ließen sich einige Personen identifizieren, die unter anderem bereits mehrere Lese- und Rechtschreibkurse absolvierten und teilweise bis heute an Alphabetisierungsmaßnahmen teilnehmen.

Bei den schließlich ermittelten Gesprächsteilnehmern für die Hauptuntersuchung handelt es sich um einen Mann und um zwei Frauen im Alter von 23 Jahren bis 57 Jahren, die in der Region Zürich leben und an der Weiterbildungsorganisation EB Zürich einen Alphabetisierungskurs, unter den oben beschriebenen Kriterien, absolviert haben. Dementsprechend wurden im Rahmen der Hauptuntersuchung mit diesen drei Personen (Befragte 1 (B1): weib-

³² Siehe hierzu Kapitel 2.4.2.

lich, 23 Jahre alt; Befragter 2 (B2): männlich 55 Jahre alt; Befragte 3 (B3): weiblich, 57 Jahre alt) Untersuchungsgespräche von jeweils knapp einer Stunde zum vorliegenden Forschungsgegenstand geführt. Anschließend fand ein ausführliches Gespräch mit der Kursleiterin (KL) über beobachtbare Veränderungen und Lernprozesse bei den Gesprächspartnern und allgemein über Veränderungen bei Alphabetisierungskursteilnehmern, statt.

3.2 Qualitative Vorstudie

Um den entwickelten Leitfaden für die geplanten Forschungsgespräche effektiv nutzen zu können, war es notwendig, diesen vorab in Probegesprächen zu validieren (vgl. Mayer 2008, S. 45). In dieser qualitativen Vorstudie sollten die befragten Personen so weit möglich den definierten Kriterien der Gesprächspartner für die eigentliche Untersuchung entsprechen. Dies ist nötig, damit die Befragten innerhalb der qualitativen Vorstudie im Forschungsgespräch authentisch agieren und somit gegebenenfalls Modifizierungen der Gesprächsleitfäden, Umstrukturierungen der Interviewsituation oder Überarbeitungen am zugrundeliegenden theoretischen Konzept vorgenommen werden können. Etwaige Modifikationen des Untersuchungsdesigns durch die qualitative Vorstudie wurden aus logischen Gründen bereits in Kapitel 3.1 integriert.

3.2.1 Die Gesprächspartner der qualitativen Vorstudie und daraus resultierende Modifikationen

Die qualitative Vorstudie wurde mit zwei Personen durchgeführt, die bereits einen Lese- und Rechtschreibkurs an der EB Zürich besucht haben und somit ein grundlegendes Kriterium der eigentlichen Untersuchungsgruppe erfüllten. Der erste Gesprächspartner nahm jedoch lediglich 1 Jahr an einem Alphabetisierungskurs teil und beendete den Kurs vorzeitig, wodurch er für die Hauptuntersuchung nicht geeignet war. Beim zweiten Gesprächspartner handelte es sich um eine Person mit Migrationshintergrund, wodurch Deutsch als Zweitsprache erlernt wurde, diese jedoch im mündlichen Bereich recht gut beherrscht wird. Zusätzlich liegt jedoch bei der zweiten Person eine ausgeprägte Legasthenie vor, wodurch das Erlernen von Schriftsprache stark erschwert ist.³³

Die Überprüfung des konzipierten Leitfadens im Rahmen der Probegespräche, stellte sich für die methodologische Planung der Untersuchung und speziell für das Vorgehen innerhalb der Forschungsgespräche als essentiell heraus. Die durch die Probegespräche gewonnenen Erkenntnisse führten zu strukturellen und inhaltlichen Modifizierungen des Leitfadens, zu einer Erweiterung des Untersuchungsdesigns und zur Sensibilisierung des Gesprächsleitenden hinsichtlich des Umgangs mit den Befragten. Nach der Auswertung der qualitativen

³³ Das Verständnis von Legasthenie und dessen Verhältnis zum funktionalen Analphabetismus wird im Anhang A3 erläutert.

Vorstudie wurden zusätzliche und vertiefende Fragen zu verschiedenen Fragenbündeln in den Leitfaden integriert, die in der Vorstudie zwar im Sinne eines dynamischen Prozesses automatisch gestellt wurden, jedoch in der theoretischen Konzeption nicht bedacht wurden. Neben der Aufnahme von vertiefenden und detaillierten Fragen zu bestimmten Bereichen, wurden auch ganz neue und noch nicht bedachte Fragen in den Leitfaden aufgenommen. So zum Beispiel die Frage nach der Unterstützung durch nahestehende Personen und die Bedeutung dieser Unterstützung für die Befragten. Des Weiteren wurde die Struktur und Anordnung der verschiedenen Fragenbündel anhand des erfahrenen natürlichen Gesprächsverlaufes angepasst, kombiniert und teilweise neu zusammengefasst. Der daraus entstandene Gesprächsleitfaden für die Befragung der (ehemaligen) Kursteilnehmer³⁴ wird als angemessen und gesprächsunterstützend für die darauffolgenden Forschungsgespräche befunden. Jedoch dient der Leitfaden lediglich als Unterstützung während der Untersuchungsgespräche und soll den Gesprächsverlauf nicht vordefinieren. Es ist somit durchaus möglich, dass die vorgenommenen strukturellen Modifizierungen im realen Gespräch teils nicht zum Tragen kommen.

Zusätzlich konnte in den Probegesprächen festgestellt werden, dass die Befragten ein anderes Empfinden bezüglich ihrer Veränderungen seit dem Kursbesuch haben, als Personen, die den Befragten nahestehen. Durch die zufällige Möglichkeit, die Sichtweisen der jeweiligen Ehepartner der Befragten zu erfahren, wurde für die geplante Untersuchung eine weitere, bisher noch nicht beachtete, (Fremd-) Perspektive eröffnet. Daraufhin wurde entschieden, die zu befragende Personengruppe entsprechend zu erweitern, um eine umfassendere Perspektive auf die Forschungsthematik zu erhalten. Die subjektiven Selbsteinschätzungen der ehemaligen Kursteilnehmenden sollten um die Fremdeinschätzung durch ihnen nahestehende Personen, die den Lernprozess begleitet und verfolgt haben, erweitert werden. Selbstbild und Fremdbild sollten dann in Relation gesetzt werden, in der Annahme, dadurch ein adäquateres Bild der Wirklichkeit zeichnen zu können. Leider ließ sich diese Perspektiverweiterung durch nahestehende Personen der Gesprächsteilnehmer in der Hauptuntersuchung nicht realisieren und war auch von Seiten der Befragten nicht erwünscht. Realisiert wurde jedoch die Möglichkeit der Fremdeinschätzung bezüglich der Veränderungen der Befragten durch ein Gespräch mit der ehemaligen Kursleiterin, die den Lernprozess ihrer Kursteilnehmer von Anfang an begleitete, diese wöchentlich während des Seminars sah und überdies aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung als Kursleiterin von Alphabetisierungsmaßnahmen einen qualifizierten und ausdifferenzierten Blick für Veränderungen von Alphabetisierungskursteilnehmern besitzt. Darüber hinaus kann die Fremdperspektive der Kursleiterin auf alle Befragten als eine Form von Standardisierung gesehen werden, da die Aussagen nur von einer Person, die überdies ein professionelles Verhältnis zu ihren

³⁴ Siehe Anhang A4.

Kursteilnehmern pflegt, gemacht werden und somit einer emotionalen Befangenheit entgegengewirkt wird. Zu beachten ist jedoch, dass die Kursleiterin lediglich Veränderungen, die während des Kurses stattfanden, beobachten konnte und die Befragten in realen Alltagssituationen oder im privaten Bereich nicht erlebte.

Abschließend sei noch auf die Sensibilisierung des Gesprächsleitenden im Umgang mit den Befragten hingewiesen, die durch die qualitative Vorstudie erzeugt wurde. Die theoretische Vorarbeit implizierte zwar bereits die hohe Relevanz eines sensiblen und empathischen Umgangs, jedoch wurde dieser Aspekt durch die Probegespräche noch einmal verstärkt. Es wurde deutlich, dass sich die Wortwahl, die Art der Fragestellung und darüber hinaus die Art und Weise des Zuhörens und der Reaktionen auf Aussagen der Befragten als kritisch für ihre Erzählbereitschaft und Aufgeschlossenheit darstellen. Ein sensibler Umgang mit der Thematik des funktionalen Analphabetismus und mit den Gesprächspartnern selbst wird in der vorliegenden Untersuchung als entscheidend angesehen, um die Erzählbereitschaft der Befragten zu fördern und damit Erkenntnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zu erlangen.

3.3 Aspekte der Untersuchung und Auswertungsvorgehen

Zunächst werden einige zentrale Aspekte der Untersuchung erläutert, welche sich aus dem spezifischen Forschungsgegenstand ergeben und die Untersuchung beeinflussen. Anschließend wird das qualitative Auswertungsvorgehen näher beschrieben.

3.3.1 Zentrale Aspekte der Untersuchung

Als wesentlicher Punkt der Untersuchung konnte wiederholt der Anonymitätsaspekt identifiziert werden. Mit dem Hintergrundwissen der ständigen und vielfältigen Angst funktionaler Analphabeten (vgl. Egloff 1997, S. 156), erscheint das eindringliche Bestehen aller Gesprächspartner auf die komplette Anonymisierung ihrer Daten verständlich. Die wiederholte Zusicherung voller Anonymität war für alle Befragten eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme an einem Gespräch. Auch wenn es sich bei den Untersuchungsteilnehmern um Personen handelt, die durch den Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme ihre schriftsprachlichen Probleme größtenteils massiv verringern konnten, zeigt das starke Bedürfnis nach Anonymität die Stärke der Angst vor Enttarnung und vor gesellschaftlicher Stigmatisierung. Aus diesem Grund wurde neben der Anonymisierung der Namen auch eine Anonymisierung aller anderen Aspekte, die auf die Identität der Untersuchungsteilnehmer schließen lassen, vorgenommen. Die Zusicherung der absoluten Vertraulichkeit im Allgemeinen führte zu einer ungezwungeneren Gesprächsatmosphäre, in der die Befragten frei sprechen konnten, ohne Angst zu haben, dass das Gesagte auf ihre Person zurückfällt (vgl. Mayer 2008, S. 46).

Vor Beginn eines jeden Untersuchungsgesprächs wurde das Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung abgeklärt. Die Aufzeichnung der Gespräche ist zum einen für die später zu

erstellenden Transkriptionen notwendig und zum anderen sinnvoll, da sich der Interviewer dann ganz auf das Gespräch und auf die Befragten selbst konzentrieren kann. Somit sind ein flexibler Umgang mit dem Gesprächsleitfaden, ein aktives Zuhören und angemessene Reaktionen auf die Aussagen der Gesprächspartner, gewährleistet (vgl. ebd., S. 46). Die situativ angemessene Reaktion des Interviewers ist von wesentlicher Bedeutung, um die Gesprächspartner einerseits zu ermutigen frei zu erzählen und andererseits in entsprechenden Situationen abzuschätzen, ob ein Thema hinreichend besprochen wurde oder ob durch Sondierungs-, Kontroll- und Verständnisfragen vertiefende Erklärungen sinnvoll und angemessen sind. Die Aufzeichnung der Gespräche wurde, trotz Zusicherung der Anonymität, teilweise mit Argwohn und Unsicherheit betrachtet. Im Verlauf der Gespräche ließ die Aufmerksamkeit für das Aufnahmegerät jedoch zugunsten einer höheren Aufgeschlossenheit gegenüber dem Gesprächsgegenstand nach.

Zur allgemeinen Dynamik der Interviewsituationen lässt sich festhalten, dass die Verteilung der Gesprächsanteile in fast allen Fällen zugunsten der Befragten ausfiel. Eine reine Frage-Antwort-Situation konnte weitgehend vermieden werden und die Gesprächspartner erzählten frei von ihren Erlebnissen in Bezug auf die Forschungsfrage. Auffällig war jedoch, dass die Erzählungen der Gesprächspartner anfangs recht unspezifisch und allgemein gehalten waren und erst durch gezielte Rückfragen vertieft und hinreichend besprochen werden konnten. Ein weiterer Aspekt, der selbstverständlich erscheint, jedoch an dieser Stelle betont werden soll, ist die hohe Individualität der Befragten hinsichtlich ihres Auftretens, ihrer Erzählungen und ihres Hintergrundes; dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sie alle mit dem gleichen Problem der mangelnden Schriftsprachlichkeit zu kämpfen haben bzw. hatten und sie diesbezüglich recht ähnliche Erfahrungen teilen. Die ausführlichen Gesprächsprotokolle können im Anhang A5 eingesehen werden.

3.3.2 Vorgehen bei der Datenauswertung

Die Tonaufzeichnungen der durchgeführten Gespräche und die daraus resultierenden Transkriptionen³⁵ stellen die Grundlage für die qualitative inhaltliche Auswertung dieser explorativen Studie dar.

Im Zentrum der hier zu behandelnden Forschungsfrage, stehen die konkreten Aussagen der Befragten in Bezug auf ihre subjektiv empfundenen persönlichkeitsbezogenen Veränderungen seit dem Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme. Zusätzlich sind auch die empfundenen Lernfortschritte der Teilnehmer von wesentlicher Bedeutung, weil sich dadurch die beschriebenen Veränderungen in einen Kontext einordnen lassen. Dementsprechend werden nicht alle Gesprächsinhalte inhaltsanalytisch ausgewertet, sondern nur diejenigen

³⁵ Alle Transkriptionen wie auch die Richtlinien für die Verschriftlichungen der Gespräche befinden sich im Anhang A6.

Ausschnitte, die sich auf den Untersuchungsgegenstand beziehen und in denen sich die Gesprächspartner explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußern (vgl. Lamnek 2005, S. 518). Aus diesem Grund wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring als angemessene Auswertungsmethode angesehen, da diese es ermöglicht, die im Zentrum stehenden Gesprächsinhalte effizient auszuwerten und die konkreten Aussagen, mit Hilfe eines Kategoriensystems, sinnvoll zu ordnen. Mayring schreibt hierzu, dass es sich bei der Kategorisierung um „[...] die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten *handelt*, um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“ (Mayring 2008, S. 22). Der Hauptnutzen der qualitativen Inhaltsanalyse für die vorliegende Untersuchung liegt vornehmlich in der Exploration von Phänomenen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand. Dies beinhaltet zum einen die Aufdeckung der für die jeweilige Forschungsfrage relevanten Einzelfaktoren und zum anderen die Konstruktion von möglichen Zusammenhängen zwischen diesen Faktoren. Neben der Charakteristik der Exploration stellt auch das einzelfallanalytische Vorgehen ein entscheidendes Kriterium für die qualitative Analyse der vorliegenden Daten dar (vgl. ebd., S. 20f.). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring handelt es sich um eine Methodik der systematischen Interpretation, welche bei den qualitativen Bestandteilen einer jeden Inhaltsanalyse ansetzt und diese durch Analyseschritte und -regeln systematisiert und überprüfbar macht (vgl. ebd., S. 42). Zu Beginn der Inhaltsanalyse muss das Ausgangsmaterial und die konkrete Fragestellung der Analyse identifiziert werden (vgl. ebd., S. 47), was bereits in diesem Kapitel dargestellt wurde. Danach werden alle für die Forschungsfrage relevanten Gesprächsinhalte aus dem Gesamtmaterial gefiltert, gesammelt und nach gewissen reduzierenden Methoden kategorisiert, wodurch eine Übersichtlichkeit der Aussagen der Befragten angestrebt wird. Die hierfür verwendete Analysetechnik ist die Zusammenfassung. Das ausgewählte Material wird so reduziert, dass wesentliche Inhalte durch Paraphrasierungen, Selektionen, Konstruktionen, Integrationen und Generalisierungen zusammengefasst werden, ohne das Abbild des Grundmaterials zu verändern. Somit kommt eine Übersichtlichkeit durch die ermittelten Kategorien zustande (vgl. Lamnek 2005, S. 520). Hinsichtlich des konkreten Auswertungsvorgehens in der vorliegenden Untersuchung, werden zunächst die befragten (ehemaligen) Kursteilnehmer als Einzelfälle in Augenschein genommen und deren Aussagen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes kategorisiert und ausgewertet. Die entsprechenden Aussagen der Kursleiterin zu den einzelnen Befragten werden überdies, im Sinne einer Triangulation³⁶, in den Einzelfallanalysen berücksichtigt.

³⁶ Die Triangulation stellt ein Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung dar und meint verschiedene Methoden, Theorieansätze, Interpretieren oder Datenquellen, die in der Untersuchung herangezogen werden, um den Forschungsgegenstand umfassender zu erfassen (vgl. Lamnek 2005, S. 147).

Anschließend werden die ermittelten Kategorien der Einzelfalluntersuchungen zusammengeführt und überindividuelle Gemeinsamkeiten herausgefiltert, wobei zusätzlich die Aussagen der Kursleiterin zu allgemeinen Veränderungen von Alphabetisierungskursteilnehmern, die sie im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit beobachten konnte, Beachtung finden. Hinsichtlich der Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung schlägt Mayring sechs andere Gütekriterien als in der quantitativen Sozialforschung vor und begründet dies damit, dass die klassischen Gütekriterien Validität und Reliabilität im Kontext der quantitativen Sozialforschung entwickelt und elaboriert wurden und deshalb für das qualitative Paradigma nicht geeignet sind (vgl. Lamnek 2005, S. 146). Dementsprechend orientiert sich die vorliegende Untersuchung an den von Mayring vorgeschlagenen Gütekriterien, um die Qualität der Untersuchungsergebnisse sicherzustellen. Folglich werden in dieser Untersuchung den Gütekriterien der Verfahrensdokumentation, der argumentativen Interpretationsabsicherung, der Regelgeleitetheit, der Nähe zum Gegenstand und der Triangulation, Rechnung getragen.³⁷ Lediglich das Gütekriterium der kommunikativen Validierung wurde nicht berücksichtigt, da es zum einen in Fachkreisen der qualitativen Sozialforschung als kritisch betrachtet wird, die Befragten mit den Deutungen des Forschers zu konfrontieren (vgl. ebd., S. 146f.) und zum anderen weil ein weiteres Treffen mit den Befragten aus organisatorischen Gründen nicht möglich war.

Das Ziel des zusammenführenden Auswertungsschrittes in dieser Untersuchung ist es, überindividuelle Gemeinsamkeiten zu identifizieren, was auch nach Mayer das Ziel einer Auswertung darstellt, wobei er darauf hinweist, dass es keine allgemeingültige, also eindeutige, Interpretation der erhobenen Daten geben kann. „[...] jedes Interview steht einer Anzahl konkurrierender Deutungen offen“ (Mayer 2008, S. 25).

Dies impliziert bereits, dass die Leistung dieser Arbeit nicht darin bestehen kann allgemeingültige Aussagen über ein bestimmtes Phänomen anzustellen. Die qualitative Wissenschaft hat eine verstehende Tradition und will am Einmaligen, Individuellen ansetzen. Dementsprechend geht es vielmehr darum, ein bisher noch nicht ausreichend erforschtes Untersuchungsgebiet in Augenschein zu nehmen und anhand von Einzelfällen gewisse Phänomene, im Sinne einer verstehenden Wissenschaft, zu entdecken. Durch diese Orientierung am Besonderen können Gegenstände, Prozesse und Zusammenhänge nicht bloß analysiert, sondern vielmehr verstanden werden (vgl. Mayring 2008, S. 17f.).

Das konkrete Auswertungsvorgehen der vorliegenden Untersuchung wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht:

³⁷ Die Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung nach Mayring können im Anhang A7 oder in Lamnek 2005, S. 146f. nachgelesen werden.

Tabelle 2 Auswertungsvorgehen (eigene Darstellung).

Schritt 1.1	Einzelanalyse Befragte 1 (B1): Entwicklung eines Kategorienschemas unter Hinzufügung der Aussagen der Kursleiterin (KL) über B1
Schritt 1.2	Einzelanalyse Befragter 2 (B2): Entwicklung eines Kategorienschemas unter Hinzufügung der Aussagen von KL über B2
Schritt 1.3	Einzelanalyse Befragte 3 (B3): Entwicklung eines Kategorienschemas unter Hinzufügung der Aussagen von KL über B3
Schritt 2	Zusammenführung der Kategorienschemata von B1, B2 und B3 und Berücksichtigung zusätzlicher Aussagen von KL über allgemein beobachtete Veränderungen von Alphabetisierungskursteilnehmern

4. Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel befasst sich zunächst mit den Ergebnissen der Einzelfallanalysen und ermittelt darauffolgend überindividuelle Gemeinsamkeiten, die aufgrund der ermittelten Einzelkategorien identifiziert werden konnten.

4.1 Ergebnisse der Einzelfallanalysen

Im Folgenden werden nun die Gespräche mit den Befragten B1, B2 und B3, jeweils als Einzelfälle, mit Hilfe der qualitativen Technik der Zusammenfassung nach Mayring ausgewertet. Die für den Untersuchungsgegenstand zentralen Textstellen der einzelnen Gesprächstranskriptionen werden anhand folgender Kriterien ausgewählt:

- Wie haben sich die Befragten vor dem Alphabetisierungskurs in Situationen gefühlt, in denen sie mit Schrift konfrontiert waren?
- Was motivierte die Befragten an einem Lese- und Schreibkurs teilzunehmen?
- Wie zufrieden waren die Befragten mit dem Lese- und Schreibkurs und wie schätzen sie ihren eigenen Lernfortschritt ein?
- Welche Veränderungen im alltäglichen Leben und in der eigenen Persönlichkeit konnten die Befragten seit der Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs feststellen?

Zusätzlich werden innerhalb der Einzelfallanalysen die Aussagen der Kursleiterin zu den einzelnen Befragten, die ebenfalls mit der qualitativen Technik der Zusammenfassung nach Mayring ausgewertet werden, hinzugefügt. Die auszuwertenden Transkriptionsstellen aus dem Gespräch mit der Kursleiterin werden wie folgt ausgewählt:

- Welche Veränderungen konnte die Kursleiterin bei den Befragten seit der Teilnahme an dem Lese- und Schreibkurs feststellen?
- Inwieweit konnten die Befragten ihre Lese- und Schreibkompetenzen verbessern?

In den Einzelfallanalysen werden demnach die entwickelten Kategorien der Befragten um die Aussagen der Kursleiterin ergänzt. Somit wird die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung in Verbindung gebracht und deren Übereinstimmung geprüft, wodurch die Qualität der evaluierten Ergebnisse sichergestellt wird.

Gewisse Aussagen der Untersuchungsgespräche lassen sich jedoch nicht trennscharf in eine einzige Kategorie einordnen, da sie übergeordnete Veränderungen in der Persönlichkeit darstellen und somit nicht nur Auswirkungen auf beispielsweise den Umgang mit Herausforderungen haben, sondern sich zudem auch auf das Auftreten, die Selbstzufriedenheit und die Eigenständigkeit auswirken. Dementsprechend sollen die erstellten Kategorien als grobe Einteilungen angesehen werden, unter denen Wirkungsverhältnisse bestehen und die sich letztlich auf allgemeine persönlichkeitsbezogene Veränderungen der Befragten beziehen.

4.1.1 Ergebnisanalyse des Gesprächs mit der ersten Befragten (B1)

Folgende Kategorien konnten in dem Gespräch mit der ersten Befragten identifiziert werden:

K1: Kursmotivation, empfundene Lernfortschritte und Kurszufriedenheit

K2: Vergangene Erfahrungen mit Schrift

K3: Veränderungen im Selbstvertrauen und in der Selbstwirksamkeitserwartung

K4: Veränderungen in der Eigenständigkeit

K5: Veränderungen im Auftreten und im Selbstwertgefühl

K6: Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt

Folgend werden die ermittelten Kategorien gemäß der subjektiven Empfindungen von B1 näher erläutert und um die dazugehörigen Aussagen von KL ergänzt.

Zusätzlich sei darauf hingewiesen, dass B1 nach wie vor an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilnimmt.

K1: Kursmotivation, empfundene Lernfortschritte und Kurszufriedenheit

Die Motivation einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen war bei der Befragten überwiegend intrinsisch, da sie ihr Leben und sich selbst ändern wollte. Zusätzlich motivierte sie aber auch der tägliche und berufliche Gebrauch von Schrift ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern.

B1 empfindet, dass sie durch den Kursbesuch ihre Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten stark verbessern konnte, was sich vor allem darin äußert, dass sie bei schriftsprachlichen Aufgaben weniger Fehler macht und Aufgaben zügiger erledigen kann. Diesen Lernfortschritt kann auch die Kursleiterin bestätigen. „Und äh also von dem her ist es wirklich stark aufwärts gegangen. Das merkt man wenn jemand daheim übt“ (Fall KL, Zeile 209-210). Überdies hat B1 auch Verbesserungen im Sprechen und Diskutieren feststellen können.

Allgemein ist die Befragte sehr zufrieden und glücklich über ihre schriftsprachlichen Lernfortschritte und erklärt, dass sie nun intensiver schreibt und liest, wie beispielsweise das tägliche Lesen der Zeitung. Auch die schriftsprachlichen Anforderungen in ihrem Beruf kann B1 nun besser bewältigen, worüber sie sehr froh ist. Die Kursleiterin konnte zudem bei B1 feststellen, dass ihr das Lesen und Schreiben Spaß machen und B1 über ihren Lernfortschritt sehr glücklich und stolz ist, was sie auch ausstrahlt. Zudem, so KL, hat die Befragte einen guten familiären Rückhalt. Die Familie freut sich über ihre Lernfortschritte und lobt sie dementsprechend.

B1 ist sehr zufrieden mit den Lese- und Schreibkursen die sie bisher besucht hat und erklärt, dass sie gerne in den Kurs geht, dort sehr viel lernt und stolz darauf ist immer regelmäßig am Kurs teilzunehmen. Darüber hinaus ist die Befragte motiviert sich weiterzubilden und zu lernen. Die regelmäßige Kursteilnahme, das kontinuierliche Lernen und Üben, die Motivation

zu lernen sowie das Engagement von B1 während des Kurses und für den Kurs, werden auch von der Kursleiterin genannt.

Im Lese- und Schreibkurs empfindet die Befragte den Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl unter den Teilnehmern als sehr wichtig, da sie dadurch das Gefühl hat mit ihren Lese- und Schreibproblemen nicht alleine zu sein. Diesbezüglich betont B1, dass Gruppenarbeiten, das gemeinsame Üben und Lernen sowie der Kontakt zu Personen mit ähnlichen schriftsprachlichen Problemen für sie bedeutsam sind. Durch das Gefühl mit den Lese- und Schreibproblemen nicht alleine zu sein, fühlt sich B1 in der Kursgruppe integriert und respektiert, wodurch sie sich anderen Teilnehmern gegenüber öffnen kann und sich innerhalb der Kurse bereits Freundschaften entwickelten.

Zur Kurssituation erzählt die Kursleiterin, dass sich B1 im Kurs wohl fühlt und sich im Laufe der Zeit immer mehr traut sich einzubringen und mit zu reden. Sie hat im Kurs erfahren, dass ihre Stimme etwas zählt und sie nicht die einzige Person mit schriftsprachlichen Problemen ist.

K2: Vergangene Erfahrungen mit Schrift

Durch die Lese- und Schreibprobleme, die sich bereits früh zeigten, verweigerte die Befragte das Lesen und Schreiben weitestgehend. Die ständige Angewiesenheit auf die Familie bei schriftsprachlichen Aufgaben belastete B1 und sie fühlte sich unwohl auf diese Hilfe angewiesen zu sein. Sie hatte wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und scheute Herausforderungen in schriftsprachlichen Bereichen, aus Angst etwas nicht lesen oder schreiben zu können.

Ihre Probleme mit der Schrift versuchte sie zu verheimlichen und zu verschweigen, da es ihr peinlich war, sie nicht wusste, dass viele Menschen ähnliche schriftsprachliche Probleme haben und sie sich anders als die anderen empfand. „Früher habe ich nicht offen geredet, gar nicht. Früher bin ich ruhig gewesen. Ich habe selten gewusst, dass so viel Leute so eine Schwierigkeit haben“ (Fall B1, Zeile 376-377).

B1 erzählt weiter, dass sie in ihrer Kindheit und Schulzeit kaum Freunde hatte und ein Außenseiter war. An die Schulzeit hat die Befragte schlechte Erinnerungen und empfand diese Zeit als problematisch. „Ja das ist eigentlich immer auch in der Schule wenn ich etwas schreiben musste, irgendwie und dann habe ich mich immer zurückgezogen und: ‚Nicht schreiben, nicht schreiben. Ich will nicht. Ich will es nur sagen‘ “ (Fall B1, Zeile 276-279).

Sie fühlte sich meist ausgeschlossen, isoliert und hatte wegen ihrer Schriftsprache häufig Probleme mit Mitschülern, was sich in Hänseleien und Beschimpfungen äußerte. „Und dort haben sie es einfach gemerkt, dass ich nicht gut lesen kann und dann haben sie alle immer gesagt: ‚Du kannst nicht lesen, Du bist eine blöde Kuh.‘ Ja. Haben das einfach so gesagt“ (Fall B1, Zeile 318-320). Die Befragte beschreibt sich in ihrer Jugend als ruhige, verschlos-

sene und zurückhaltende Person, die meist nur für die Schule das Haus verließ, was sie in Verbindung mit ihren Problemen mit der Schrift bringt. Allgemein beschreibt B1 ihre Erinnerungen an Situationen, in denen sie mit Schrift konfrontiert war, als schlecht und traurig. Zudem empfand sie sich in solchen Situationen häufig bloßgestellt, abgewertet, hilflos, kritisiert und vernachlässigt.

K3: Veränderungen im Selbstvertrauen und in der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Befragte erzählt, dass sie mittlerweile ein recht gutes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten hat und weiß, dass sie etwas kann. „Ich kann viel mehr. Ich weiß ich kann es und früher habe ich das einfach ja habe ich einige ja eigentlich nicht äh hab ich gar nicht gedacht ich kann das eigentlich und jetzt bin ich einfach ja glücklich, dass ich das mache“ (Fall B1, Zeile 446-449). Sie ist offener gegenüber Herausforderungen und nimmt diese auch an, obwohl sie ab und an noch zweifelt etwas zu wagen. „Ähm ich nehm die Telefonate ab im Geschäft, ja. Habe ich früher nicht so gemacht. Ähm habe (..) ähm wenn der Chef etwas sagt, dann mach ich das und frage nicht mehr weiter. Dann habe ich auch mein Gefühl ich kann das“ (Fall B1, Zeile 511-513). Allgemein hat sie jedoch kaum mehr Angst etwas nicht zu können und erklärt, dass sie sich nun mehr zutraut als früher und dadurch auch aktiver ist.

Positive Veränderungen durch die Kursteilnahme und durch den Lernfortschritt sieht B1 vor allem in ihrem Selbstvertrauen und in ihrer Selbstsicherheit, was sich dadurch unterstreichen lässt, dass sie sich nun zutraut einen neuen Beruf in einem Bereich zu suchen, der ihr Herzenswunsch ist. Diese empfundenen Veränderungen konnte auch die Kursleiterin feststellen und erklärt, dass B1 mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelte und Herausforderungen nun nicht mehr scheut. „Sie nimmt Herausforderungen an. Sie geht jetzt nämlich Schnuppern mal in dem Beruf wo sie eigentlich wirklich möchte [...]“ (Fall KL, Zeile 567-568).

Zudem erwähnt KL, dass die Befragte jetzt einen Beruf sucht den sie wirklich machen will und sich dafür sogar eine zusätzliche Ausbildung zutraut, was zu dem Zeitpunkt als sie B1 kennen lernte unwahrscheinlich gewesen wäre. „[...] und jetzt ähm schnuppert sie neuerdings und möchte eine zweite Ausbildung machen. (..) Das find ich einen riesen Schritt oder“ (Fall KL, Zeile 234-236).

K4: Veränderungen in der Eigenständigkeit

Schreibarbeiten kann B1 nun eigenständig erledigen, worüber sie sehr glücklich ist. Sie fühlt sich selbstständiger und ist weniger auf die Hilfe ihrer Familie angewiesen. „Ja, ich kann viel mehr. Sonst habe ich immer meine Mutter gefragt ist das richtig? Und dann habe ich mich nicht so gut gefühlt und jetzt kann ich einfach schreiben und ja“ (Fall B1, Zeile 594-596).

Zudem erklärt die Befragte, dass es zwar noch schriftliche Situationen gibt, bei denen sie Unterstützung benötigt, sie jedoch kein Problem mehr damit hat um Hilfe zu bitten und diese anzunehmen. Durch die Verbesserung ihrer Lesefähigkeiten liest B1 nun gerne und fühlt sich dadurch informierter und aufgeklärter über die Neuigkeiten in ihrer Umgebung. „Ja ich bin viel mehr informierter und habe, ja viel und weiß auch was in Zürich läuft ja, was alles passiert ist“ (Fall B1, Zeile 471-472). Die Kursleiterin bemerkte ebenfalls eine positive Veränderung in der Eigenständigkeit der Befragten und erzählt, dass B1 nun eine eigene Wohnung sucht und bei der Mutter ausziehen möchte, was KL als eine starke Entwicklung hin zu einer größeren Eigenständigkeit interpretiert.

K5: Veränderungen im Auftreten und im Selbstwertgefühl

Veränderungen im Umgang mit anderen Menschen empfindet B1 vor allem darin, dass sie nun offener und sicherer auftritt und sich auch zutraut auf fremde Menschen zuzugehen und mit ihnen zu sprechen. „Und so (..) ja draußen auch. Bin ich viel mehr offener, kann auch, wenn eine Person mich fragt wo das und das ist, kann ich schauen wo das ist und lesen“ (Fall B1, Zeile 250-252). Die Befragte weiß, dass sie reden und diskutieren kann, wodurch sie mehr aus sich heraus geht und auch mehr spricht. „Das Reden hat sich auch viel mehr verändert. Ich kann mehr aus mir raus und bin offener zu Leuten. Ja, es hat sich viel verändert“ (Fall B1, Zeile 545-547). Sie empfindet ihr Auftreten gegenüber anderen als selbstsicherer und erzählt, dass sie heute mehr Freunde und Bekannte hat als früher. Zudem geht sie nun öfters aus dem Haus und unternimmt mehr mit Bekannten. Zu den Veränderungen im Auftreten von B1 bemerkte die Kursleiterin zusätzlich, dass B1 früher zurückhaltender und schüchterner war und dass sie nun auch selbstsicherer auftritt. „Ich würde jetzt sagen bei B1, wo ich so lange kenne, ist sicher da ähm (.) Also auch die Art wie sie auftritt find ich das hat sich wirklich verändert“ (Fall KL, Zeile 484-485).

Heute geht die Befragte offen und selbstbewusst mit ihrem Lese- und Schreibproblem um, da ihr die schriftsprachlichen Probleme nicht mehr peinlich sind und sie offen über den Kursbesuch und ihre Schreibfähigkeiten sprechen kann. Sie fühlt sich allgemein gut und ist glücklich mit sich selbst und ihren neu gewonnenen Schreibfähigkeiten. „Viel besser. Ich bin ja ich bin glücklicher und kann viel mehr schreiben und ja. (...) Ich bin, mein Herz ist aufgegangen“ (Fall B1, Zeile 581-582). Zusätzlich erzählt B1, dass sie zufriedener mit sich selbst ist, sich wertvoller fühlt und eine höhere Achtung vor sich selbst hat. „Hmm, die Veränderung ist einfach bei mir. (...) Ich bin glücklicher ich bin ja zufriedener und kann's wenn ich wollte, ja“ (Fall B1, Zeile 556-557). Die positiven Veränderungen im Selbstwert der Befragten konnte auch die Kursleiterin feststellen. Sie erklärt, dass B1 durch den Kurs ein verbessertes Selbstwertgefühl entwickeln konnte und sie ihre Zufriedenheit mit sich selbst ausstrahlt. „[...] ähm dass

sie sich positiv verändert hat ist sie wirklich stolz und wirklich glücklich und das sagt sie und das strahlt sie auch aus“ (Fall KL, Zeile 565-566).

K6: Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt

Die Befragte erzählt, dass sie von Kollegen und Bekannten positive Rückmeldungen bezüglich ihres Lese- und Schreiblernprozesses und hinsichtlich ihrer positiven Veränderungen erhält, was sie sehr freut. Die neue Offenheit und das vermehrte Sprechen von B1 werden vor allem von ihren Bekannten positiv bemerkt und gelobt. „Ja ich wirke wirklich anders und meine Kollegin hat auch gesagt ich ja ich habe mich verändert seit da“ (Fall B1, Zeile 618-619). Hauptsächlich wird B1 während ihres Lernprozesses durch ihre Familie unterstützt, die ebenfalls die positiven Veränderungen erkennt und glücklich darüber ist, was sie B1 auch mitteilt. Zusätzlich bekommt die Befragte finanzielle Unterstützung durch ihren Vater. Die Mutter und Schwester von B1 üben mit ihr regelmäßig und helfen ihr bei Bedarf bei Schreibarbeiten.

4.1.2 Ergebnisanalyse des Gesprächs mit dem zweiten Befragten (B2)

Folgende Kategorien konnten in dem Gespräch mit dem zweiten Befragten identifiziert werden:

K1: Kursanmeldung und Kurszufriedenheit

K2: Empfundener Lernfortschritt und Probleme mit der Schrift

K3: Schulzeit und berufliche Berührungen mit Schrift

K4: Emotionale Befindlichkeit in Bezug auf die Schrift

K5: Umgang mit Schreibproblemen

K6: Bedeutung von Hobbies, Rückmeldungen aus der Umwelt und Vergleichen

K7: Unterstützung aus der Umwelt

K8: Allgemeine Hinweise und die Bedeutung von Schrift

Folgend werden die ermittelten Kategorien gemäß der subjektiven Empfindungen von B2 näher erläutert und um die dazugehörigen Aussagen von KL ergänzt.

K1: Kursanmeldung und Kurszufriedenheit

Die Motivation sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden kam bei dem Befragten durch einen entsprechenden Zeitungsartikel über funktionale Analphabeten und diesbezügliche Kursangebote. „Da hab ich’s in der Zeitung gesehen und dann hab ich gedacht ich muss was unternehmen, oder“ (Fall B2, Zeile 320-321). Die Kursanmeldung kostete ihn zwar viel Überwindung, aber er hatte sich entschieden an seiner Situation etwas ändern zu wollen, weshalb er sich schließlich für den Kursbesuch entschied.

Insgesamt war der Befragte sehr zufrieden mit dem Kurs und fühlte sich dort wohl. Vor allem empfand er es als interessant und gut mit Personen zusammen zu sein, die ähnliche

schriftsprachliche Probleme haben wie er. Dies motivierte ihn an sich zu arbeiten. „Ja das ist schön in der Gruppe, oder“ (Fall B2, Zeile 282). „[...] wenn man nicht gewollt hat, hat man's einfach nicht gemacht, aber das, da macht man einfach mit. Dass Du dann, wenn man mehr Leute sind und alle das gleiche Problem, das motiviert, oder“ (Fall B2, Zeile 290-292).

Das gemeinschaftliche Arbeiten und die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls unter den Kursteilnehmern empfand B2 als sehr gut und wichtig, wodurch auch viele interessante Diskussionen und eine angenehme Kursatmosphäre entstanden. Zudem empfand sich der Befragte mit seinen schriftsprachlichen Problemen im Kurs nicht „ausgestellt“, sondern als Teil der Gruppe, wodurch er sich sehr wohl fühlte. „Da ist man nicht alleine „usgestellt“ (ausgestellt) und so. (...) Und alle das Gleiche und dann läuft's auch anders, oder“ (Fall B2, Zeile 284-285). Weiter erzählt der Befragte, dass er am Kurs immer regelmäßig bis zum Ende teilnahm, worauf er recht stolz ist. Im Kurs war er motiviert zu lernen und an seinen schriftsprachlichen Fähigkeiten zu arbeiten, da der Kurs für ihn eine Art Routine und Zwang zu lernen darstellte, was er gut fand. Weiter erzählt er, dass er während des Kursbesuches gerne und viel schrieb und Spaß dabei hatte. Auch das regelmäßige positive Feedback der Kursleiterin zu seinen Schreibebeiten empfand B2 als motivierend und aufbauend. Trotzdem schrieb der Befragte nur während des Kurses und übte kaum zu Hause. „Und dann hast Du das einfach machen müssen, das haste gewusst und jetzt machst gar nichts mehr. Das ist es, oder“ (Fall B2, Zeile 252-253). Seitdem B2 nicht mehr im Kurs ist, vermeidet er das Schreiben weitestgehend. Er erzählt, dass ihm die Routine zum Schreiben, die er durch den Kurs hatte, fehlt und dass er den Kurs im Allgemeinen und das Gemeinschaftsgefühl vermisst. „Und jetzt fehlt das einfach wieder, oder. Da hast es, bist motiviert gewesen. Du musst am Donnerstag gehen, oder“ (Fall B2, Zeile 246-247). Der Befragte machte sehr positive Erfahrungen im Kurs und wäre bereit noch einmal einen entsprechenden Lese- und Schreibkurs zu besuchen. Auch die Kursleiterin bestätigt, dass der Befragte sehr gerne in den Kurs kam, zufrieden war und ein Wohlbefinden ausstrahlte, wenn er im Kurs mit den anderen Teilnehmern zusammen war. Zudem erklärt sie, dass B2 im Kurs sehr gesellig und kommunikativ war, selbstsicher auftrat, sich um die jüngeren Teilnehmer kümmerte und allgemein unter den anderen Kursteilnehmern sehr beliebt war. Zudem, so KL, war B2 immer glücklich und stolz, wenn man im Kurs auf ihn einging, da er in diesem geschützten Raum erfahren konnte, dass er jemand ist und dass auch seine Stimme zählt. KL erwähnt überdies, dass der Befragte nun keinen Kurs mehr besucht, da ihn seine Frau nicht unterstützt und von der Idee, dass er weiter in einen Lese- und Schreibkurs geht, nicht angetan ist.

K2: Empfundener Lernfortschritt und Probleme mit der Schrift

Durch den Lese- und Schreibkurs konnte der Befragte seine Rechtschreibung kurzzeitig verbessern, jedoch ist er nicht zufrieden mit seinen Schreibfähigkeiten, da er viele Recht-

schreibfehler macht, nicht flüssig und holzig im Vergleich zu anderen schreibt und ihn eine generelle Unsicherheit beim Schreiben begleitet. Der Befragte weiß jedoch recht genau, dass seine anhaltenden Schreibprobleme dadurch zustande kommen, dass er das Schreiben im Alltag weitestgehend vermeidet und nie viel geübt hat, was auch die Kursleiterin bestätigt. „[...] Wenn Du's nicht mehr machst, Du musst es immer machen, oder. Immer sonst geht's nicht, oder“ (Fall B2, Zeile 323-324). Hierzu fügt die Kursleiterin an, dass B2 während seiner aktiven Schreibphase im Kurs sehr arbeitswillig war und auch übte, wodurch in dieser Phase gewisse Fortschritte in seiner Rechtschreibung festgestellt werden konnten. Wenn er heute noch einmal in einen Kurs gehen würde, so erzählt der Befragte, dann müsste er fast wieder bei Null anfangen, da er alles Erlernte wieder vergessen hat.

Mit seinen Lesefähigkeiten ist B2 jedoch recht zufrieden. Für sein Empfinden kann er gut lesen worüber er sehr froh ist. Zudem liest er recht gerne und viel. Nur das Vorlesen empfindet B2 als nicht flüssig, wobei ihn das nicht belastet. Entgegen den Aussagen des Befragten sieht die Kursleiterin bei B2 nicht nur die Rechtschreibprobleme sondern auch Probleme im Lesen. Sie erklärt, dass sich B2 nicht als schlechten Leser wahrnimmt, da er automatisch angepasste und ausgewählte Texte liest, die er bewältigen kann. Diese „unterbewusste Strategie“ ist recht häufig zu beobachten, weshalb sich Personen mit schriftsprachlichen Problemen meist nicht als schlechte Leser, sondern nur als schlechte Schreiber wahrnehmen, erklärt die Kursleiterin. Dennoch betont sie, dass der Befragte die ausgewählten und angepassten Texte zwar lesen kann, er jedoch in ihren Augen kein guter Leser ist, da er stockend und nicht flüssig liest. „Trotzdem finde ich, er ist ziemlich ein typischer Fall. Ich würd ihn nicht als guten Leser eigentlich einschätzen, aber mit seiner ausgewählten und angepassten Lektüre kommt er trotzdem auf ein Niveau wo sein Verständnis wo „ihm dunkt“ (er empfindet) ja ich kann ja lesen“ (Fall KL, Zeile 100-103). Als Lernfortschritt interpretiert die Kursleiterin bei B2 vor allem die sprachliche Ebene. Der mündliche Ausdruck des Befragten hat sich verbessert, worunter zu verstehen ist, dass er gelernt hat zu diskutieren und sich zu wehren. „Da ist die Selbstständigkeit und Eigenständigkeit ist eigentlich vor allem auch im Mündlichen gekommen, zuerst einmal. Also zu erleben: ‚Ich bin jemand, meine Stimme zählt und ich kusche jetzt nicht mehr immer oder ich sag jetzt nochmal etwas an einem Punkt wo ich früher bei meiner Ehefrau vielleicht nichts mehr gesagt hätte‘ “ (Fall KL, Zeile 516-520).

K3: Schulzeit und berufliche Berührungen mit Schrift

Über seine Schulzeit erzählt der Befragte, dass er meist schlechte Noten hatte und mit dem Schulstoff nicht mitkam. Dementsprechend hat er sich durch die Schule „durchgeschlängelt“ und berichtet von Situationen, in denen er vom Lehrer wegen seiner Schreibfehler bloßgestellt und kritisiert wurde. Diese unangenehmen Erinnerungen sind ihm nach wie vor präsent und belasten ihn.

In den früheren beruflichen Tätigkeiten von B2 wurden seine Probleme mit der Schrift, wie auch die schlechten Schulnoten, des Öfteren von seinen Vorgesetzten bemerkt. Der Befragte musste sich deshalb meist vor seinen Kollegen erklären und rechtfertigen, was ihm sehr unangenehm und peinlich war. Auch von Problemen und Auseinandersetzungen mit Kollegen wegen seinen schriftsprachlichen Fähigkeiten berichtet der Befragte, wobei er sich unwohl und kritisiert fühlte. Nun ist er bereits seit mehreren Jahren als Gärtner tätig und ist mit seiner Arbeit zufrieden. B2 betont, dass in seinem jetzigen beruflichen Umfeld niemand von seinen Problemen mit der Schrift weiß und dies auch unbedingt so bleiben muss, da er Angst hat andernfalls seine Anstellung zu verlieren. „[...] eine schwierige Sache das da zu erklären. Wenn ich da auffliege dann kann ich weggehen oder“ (Fall B2, Zeile 354-355). Dementsprechend hat der Befragte Angst vor anderen etwas zu schreiben und zu präsentieren, da er befürchtet enttarnt zu werden und sich dann wieder die peinliche Situation einstellt, sich rechtfertigen zu müssen. Die Angst vor Bloßstellung wurde bei dem Befragten überdies noch verstärkt als er mitbekam, wie sich Arbeitskollegen über die Schreibfehler eines Kollegen lustig machten. Dies war für B2 verletzend und er erklärt, dass er nicht verstehen kann warum sich andere und sogar gut gebildete Menschen über Rechtschreibfehler lustig machen.

In seinem Beruf muss B2 wöchentlich Rapporte schreiben, regelmäßig Schulungen besuchen und Prüfungen ablegen, was ihn sehr belastet. Aus Angst benutzt er oft Ausreden um den Schulungen fern bleiben zu können und nicht während den Kursen enttarnt zu werden.

K4: Emotionale Befindlichkeit in Bezug auf die Schrift

Mit seinen Schreibfähigkeiten ist der Befragte nicht zufrieden. Die Bloßstellungen und Kritik wegen seiner schriftsprachlichen Probleme während seiner Schulzeit und auch in anderen Situationen beschäftigen ihn noch heute und machen ihn traurig. Auch heutige Situationen in denen er mit Schrift in Berührung kommt sind für ihn schwer und belastend. Dementsprechend hat der Befragte wenig Vertrauen in seine Schreibfähigkeiten. Er berichtet, dass er in Situationen, in denen er schreiben muss, oft Schweißausbrüche bekommt und ein schlechtes Gefühl hat, da er Angst hat wegen seiner schlechten Schreibfähigkeiten enttarnt zu werden. Er möchte den negativen Reaktionen seiner Umwelt entgehen und nimmt dafür auch prekäre Situationen in Kauf, um in seiner Tarnung weiter leben zu können. Das schlechte Gefühl und die ständige Angst enttarnt und bloßgestellt zu werden belasten B2. Der Befragte umschreibt die Angst vor anderen zu schreiben mit einer starken Prüfungsangst die sich in Nervosität und Aggressivität äußert.

Aus der Vergangenheit berichtet der Befragte von einer Beziehung in der er von seinen Schreibproblemen berichtete, wodurch die Beziehung seiner Meinung nach auseinander ging.

Entsprechend seiner schlechten Erfahrungen und Empfindungen in Bezug auf seine Probleme mit der Schrift ist dem Befragten bewusst, dass er sich mit besseren Schreibfähigkeiten besser und wohler fühlen würde.

K5: Umgang mit Schreibproblemen

Im Alltag hat der Befragte bei Schreiarbeiten, wie beispielsweise dem Ausfüllen von Formularen, Probleme. Er verheimlicht und verdeckt sein Schreibproblem im beruflichen wie auch im privaten Bereich rigoros. „Nein, das das musste nicht nach außen tragen. (..) Darfst Du nicht. (..) Das kommt nicht gut raus“ (Fall B2, Zeile 396-397). B2 erklärt, dass andere Menschen kein Verständnis für Personen haben, die nicht richtig lesen und/oder schreiben können und er versteht nicht warum sich Menschen darüber sogar lustig machen und negativ reagieren. Zur Verheimlichung und um peinliche Situationen zu umgehen, vermeidet der Befragte das Schreiben weitestgehend. Wenn er um das Schreiben nicht herumkommt, versucht er sich so kurz wie möglich zu halten, benutzt einfache Wörter und verwendet Abkürzungen, um mögliche Rechtschreibfehler zu vermeiden. Wiederkehrende zentrale Wörter, die er vor allem benötigt um die beruflich geforderten Rapporte zu schreiben, lernte B2 mit einem Wörterbuch auswendig. In Schulungen und Prüfungen schreibt er wenn möglich bei Kollegen ab und nimmt die Gefahr beim Schummeln erwischt zu werden auf sich. „Nein ich mach das eben so, wenn dann Pause ist und nach der Pause ist ja mehr so theoretisch oder. Wenn Du (..) wenn Du das erste Mal in den Kurs gehst, wird ja das besprochen. (..) Dann heißt es nach der Pause gib'ts ne Prüfung. (..) Da gib'ts eben Solche die schon dort gewesen sind oder dann schau ich halt, dass ich nicht in die Pause muss, dass ich dahin kann und geh dann vor und schau wie das aussieht was die anderen geschrieben haben und dann nehm ich da einen Spick raus“ (Fall B2, Zeile 499-504). Im Verlauf des Alphabetisierungskursbesuches gestand B2 schließlich seiner Tochter sein Schreibproblem. Schriftliche Herausforderungen scheut der Befragte und seit er den Kurs beendete übt er das Schreiben überhaupt nicht mehr. Er erklärt, dass seine vielen Hobbies und seine Leidenschaft für Sport viel Zeit beanspruchen und ihm wichtiger sind als Schreiben zu üben. Auch die Kursleiterin stellt fest, dass B2 das Schreiben vermeidet und nicht übt, da seine Hobbies und sportlichen Aktivitäten eine höhere Priorität für ihn haben.

Der Befragte erzählt, dass er beim Schreiben einen Bleistift benutzt, da er so seine Fehler ausradieren kann. Er erklärt, dass er früher einmal mit Kugelschreiber schrieb und seine Texte schlecht aussahen, da er die Fehler nicht sauber korrigieren konnte. Es dauerte dann immer sehr lange bis B2 alles wieder neu abgeschrieben hatte und er gesteht, dass er diese

Zeit des Abschreibens lieber in seine Hobbies investiert hätte. Trotzdem gibt der Befragte zu, dass er weiß, dass seine Einstellung falsch ist und er lieber üben sollte. „Ja dann denkst halt, hättest in den zwei Stunden lieber etwas anderes gemacht, oder. Das ist eben schon falsch“ (Fall B2, Zeile 1094-1095). Er weiß, dass er regelmäßig und viel üben müsste um sich zu verbessern. Die Kursleiterin erklärt ebenfalls, dass B2 täglich und intensiv üben müsste um schriftsprachliche Fortschritte zu erzielen. „Ich denke er könnte schon, wenn er das jetzt wirklich wollte dahin kommen aber es wäre ein großer Preis oder. Er müsste er müsste wirklich hinsitzen und müsste täglich üben. Das macht er nicht“ (Fall KL, Zeile 127-129).

K6: Bedeutung von Hobbies, Rückmeldungen aus der Umwelt und Vergleichen

Der Vergleich mit anderen ist dem Befragten sehr wichtig. Er betont, dass er seine Arbeit immer besser macht als seine Kollegen und auch besser sein möchte. Indem er seine Arbeit perfekt erledigt und sichergeht, dass andere dies auch sehen, versucht der Befragte seine Schreibprobleme zu kompensieren und zu zeigen, dass er auch etwas gut kann. „Da musst Du dann schon ein wenig neutral bleiben und das eben was ich kann, eben das Gärtnerische und sonst was ich noch mache, das muss perfekt sein oder, dass die anderen das sehen“ (Fall B2, Zeile 359-361). Vor allem in seinen Hobbies sind ihm Vergleiche zu anderen und das Bedürfnis besser zu sein sehr wichtig. Dort kann er sich beweisen und anderen zeigen, dass er jemand ist. „Ja dann suchst Du ein anderes Hobby wo Du auch etwas beweisen kannst“ (Fall B2, Zeile 658). Lob, Dank und positive Rückmeldungen von Kollegen und andere Personen sind für ihn sehr bedeutend und er freut sich, wenn er für seine Arbeit geschätzt wird. „[...] dem Gärtner dankt man dann noch haste gut gemacht und das ist auch wieder ein Lob, oder. Und dann machst das eigentlich für Dich oder. Und wenn die anderen das sehen und loben, (..) dass es gut aussieht“ (Fall B2, Zeile 836-838). Der Befragte erklärt, dass er aus positiven Rückmeldungen sein Selbstwertgefühl aufwerten kann, was einer der Gründe ist, weshalb seine Hobbies für ihn Priorität haben.

K7: Unterstützung aus der Umwelt

Schreibearbeiten kann der Befragte nicht ohne Korrektur durch seine Frau abgeben. Alles Geschriebene lässt er von ihr korrigieren oder er diktiert ihr was sie für ihn schreiben soll. Meist nimmt er berufliche Schreibearbeiten mit nach Hause und lässt sich dann von seiner Frau dabei helfen. „Ja, ich nehm alles heim und dann tu ich alles schön aufschreiben und dann tu ich's daheim machen lassen. Ich tu's einfach diktieren und dann meine Frau schreibt dann das auf dem Computer ab oder“ (Fall B2, Zeile 592-594). Zudem überlässt der Befragte alle privaten Schreibearbeiten seiner Frau und umgeht somit die Konfrontation mit Schrift. Dementsprechend, so erklärt B2, ist er beim Schreiben auf seine Frau angewiesen, was ihm nicht gefällt und ihn belastet, da es für ihn nicht einfach ist mit seiner Frau umzugehen. „Ja

das ist noch schwierig. Du kannst ja nicht eine Person oder meine Frau wenn sie schon (..) die ganze Woche schafft oder (..) auch noch mit so kleinen Problemen kommen, oder“ (Fall B2, Zeile 883-885). Er fühlt sich schlecht und ungut wenn er seine Frau um Hilfe bitten muss und sie ihn dann manchmal abweist. Die Hilfeverweigerung ist für den Befragten verletzend und er fühlt sich dann oft überflüssig und schwach. „[...] aber wenn Du jetzt eben kommst und musst „akrueche,“ (ankriechen) das kann ich nicht gut und sie Dich abweist das ist schon hart oder“ (Fall B2, Zeile 903-904). Durch seinen Wunsch nach mehr Selbstständigkeit bittet B2 nur ungern um Hilfe und möchte seine Frau oder nahestehende Verwandte nicht mit seinen schriftlichen Problemen belasten. Auch die Kursleiterin weiß über das Verhältnis von B2 zu seiner Frau zu berichten. Sie erfuhr von B2, dass seine Frau einen weiteren Kursbesuch ihres Mannes ablehnt und sie die Veränderungen ihres Mannes, vor allem im mündlichen Bereich, nicht unbedingt positiv schätzte, da er dadurch nicht mehr so „pflegeleicht“ war. Der Befragte erzählte der Kursleiterin wie sehr ihn die Abhängigkeit von seiner Frau stört und dass seine Frau, die in der Beziehung die Richtung angibt, ihn diese Abhängigkeit und seine Schwäche auch spüren lässt. „Und ihm das aber ähm ihm das nicht passt eigentlich. Also er kennt die Abhängigkeit, er find das auch nicht toll. Und seine Frau lässt es ihn auch „a chli“ (ein wenig) spüren“ (Fall KL, Zeile 157-158; 160-162). Somit entstehen häufig Spannungen zwischen B2 und seiner Frau die schließlich dazu führten, dass der Befragte sich gegen einen weiteren Lese- und Schreibkurs entschied. Um B2 eine höhere Eigenständigkeit und Unabhängigkeit von seiner Frau zu ermöglichen wollte KL den Befragten an den Computer heranzuführen, wozu er jedoch noch nicht bereit war und sich diese Herausforderung nicht zutraute.

K8: Allgemeine Hinweise und die Bedeutung von Schrift

B2 findet die verstärkte Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Alphabetisierung sehr gut und hofft, dass die Menschen dadurch mehr Verständnis für Personen entwickeln, die Lese- und Schreibprobleme haben. Die Fähigkeit gut und richtig zu schreiben, so B2, ist in der Gesellschaft sehr wichtig, da man sie tagtäglich und überall im Leben benötigt. Zudem erklärt der Befragte, dass man ohne regelmäßiges Üben und Anwenden von Schrift seine Schreibprobleme nicht beheben kann. Wenn man nicht regelmäßig übt, vergisst man das bisher Gelernte schnell wieder.

4.1.3 Ergebnisanalyse des Gesprächs mit der dritten Befragten (B3)

Folgende Kategorien konnten in dem Gespräch mit der dritten Befragten identifiziert werden:

K1: Kursanmeldung und Kursmotivation

K2: Empfundene Lernfortschritte und Kurszufriedenheit

K3: Schulerfahrungen

K4: Beruflicher Werdegang

K5: Früherer Umgang mit Schrift

K6: Veränderungen im Selbstvertrauen und in der Selbstwirksamkeitserwartung

K7: Veränderungen im Selbstwertgefühl und in der Selbstzufriedenheit

K8: Veränderungen in der Eigenständigkeit

K9: Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt

K10: Allgemeine Hinweise und die Bedeutung von Schrift

Folgend werden die ermittelten Kategorien gemäß der subjektiven Empfindungen von B3 näher erläutert und um die dazugehörigen Aussagen von KL ergänzt.

K1: Kursanmeldung und Kursmotivation

Die Motivation sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden war bei der Befragten vor allem intrinsischen Ursprungs, da sie mit der ständigen Angst vor negativen Reaktionen aus der Umwelt nicht mehr weiter leben wollte. Es war ihr persönlich wichtig schreiben zu lernen und an ihrer Situation etwas zu verändern. Zudem motivierten sie die täglichen Schreibforderungen im Beruf, die sie sich wünschte besser ausführen zu können.

Schließlich stieß B3 auf einen Zeitungsartikel zum Thema Alphabetisierung, der sie dazu brachte sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden. Die Anmeldung zum Kurs kostete sie jedoch große Überwindung und Mut, da man zu seinem Problem erst einmal stehen und bereit sein muss an sich zu arbeiten, bevor man sich zu einem entsprechenden Kurs anmelden kann, so die Befragte. „Braucht es wieder: ‚Ja soll ich jetzt oder soll ich’s wieder sein lassen?‘ Ja das ist einfach die Überwindung die’s braucht“ (Fall B3, Zeile 504-505). Zudem erklärt B3, dass es eine gewisse Zeit und einen Reifungsprozess benötigt bis man zu seinen Lese- und Schreibproblemen stehen kann. „Das muss irgendwie reifen. Du musst äh Du musst an so einen Punkt kommen und sagen: ‚Jetzt musst Du etwas machen. Es geht so nicht weiter. Du kannst mit dieser Angst nicht ewig leben‘ “ (Fall B3, Zeile 485-487).

K2: Empfundene Lernfortschritte und Kurszufriedenheit

Die schriftsprachlichen Probleme der Befragten bezogen sich ausschließlich auf Probleme im Schreiben, worunter Rechtschreibfehler und die fehlende Sicherheit beim Schreiben zu verstehen sind. Auch die Kursleiterin bestätigt, dass B3 lediglich Probleme in der Rechtschreibung hatte und bereits vor dem Kurs schon gut, gerne und viel las.

B3 erzählt, dass sie im Kurs sehr viel gelernt hat und mit dem Kurs und besonders mit der Kursleiterin äußerst zufrieden war. Auch mit ihren Lernfortschritten ist B3 zufrieden und sie erklärt, dass sie stolz auf ihren Lernerfolg ist. Auch die regelmäßige Kursteilnahme und das erfolgreiche Abschließen des Kurses machen B3 sehr stolz. Die Befragte erklärt, dass sich ihre Schreibfähigkeiten stark verbessert haben, was auch die Kursleiterin bestätigt. B3 erzählt, dass sie jetzt gerne und viel schreibt, wie beispielsweise Grußkarten oder ein Tage-

buch. „Ja. (..) Es geht mir allgemein besser. Ich habe nicht, also ich habe keine Angst mehr wenn ich irgendetwas ausfüllen muss oder so. Oder schreibe auch viel mehr. Schreibe auch ein Tagebuch, nicht jeden Tag aber fast jeden Tag“ (Fall B3, Zeile 234-236).

Die Gründe für die großen Lernfortschritte sieht die Kursleiterin vor allem darin, dass B3 im Kurs immer seriös, pünktlich und engagiert war. Zudem hat sie viel geübt und intensiv an sich gearbeitet. „Also auch top seriös, sie hat immer sehr viel gelernt sie hat sehr viel an sich gearbeitet. Äh sie ist immer eben toppünktlich gewesen. Sie hat immer alles auch gebracht und erledigt gehabt und sie hat wirklich geübt oder. Und durch das hab ich gefunden, hat sie auch wirklich viel Fortschritte gemacht“ (Fall KL, Zeile 269-272). Für den alltäglichen Gebrauch, so B3, sind ihre jetzigen Schreibfähigkeiten gut und sie kommt im Leben gut zurecht. Auch die Kursleiterin bestätigt, dass sich die Befragte nun auf einem guten schriftlichen Niveau befindet, sich über ihren Lernfortschritt bewusst ist und sich darüber sehr freut. Weiter erzählt die Befragte, dass ihr Leben anders verlaufen wäre, wenn sie so jemanden wie KL als Lehrerin in der Schule gehabt hätte und wenn sie das alles früher gewusst hätte was sie nun im Kurs gelernt hat. In Bezug auf den Kurs erklärt die Befragte, dass die Inhalte im Kurs sehr verständlich erklärt wurden, wodurch ihr das Lernen leichter fiel. Zudem konnte sie ohne Angst in den Kurs gehen, da sie wusste, dass die anderen ähnliche Probleme mit der Schrift haben und sie somit mit ihrem Problem nicht mehr alleine war. „Ja ich denke äh man kann hingehen ohne Angst, weil die anderen in der gleichen Situation sind. Also das ist ein großes Plus“ (Fall B3, Zeile 223-224). Der Kontakt zu den anderen Kursteilnehmern war B3 wichtig und sie erzählt, dass sie heute noch vereinzelt Kontakt zu den früheren Kursteilnehmern hat. Zusätzlich organisierte sie vor einiger Zeit ein Zusammentreffen der ehemaligen Kursteilnehmer, da sie den Umgang und das Zusammensein mit ihnen sehr schätzte.

K3: Schulerfahrungen

Ihre Schulzeit beschreibt die Befragte als überwiegend negativ und schwierig. Sie ging nicht gerne in die Schule und hatte meist schlechte Noten durch ihre Probleme mit der Schrift. Sie konnte mit den schulischen Leistungen ihrer Mitschüler nicht mithalten und musste meist um die Versetzungen bangen. „Nein, eher negativ. (..) Ja man wollte ja schon äh mithalten mit der Klasse und so aber man hatte einfach immer also meistens eher schlechtere Noten. Man ist immer knapp wieder in die nächste Klasse gekommen“ (Fall B3, Zeile 48-50). Die Befragte erzählt weiter, dass sie aus Zeitmangel keinerlei Förderung oder Unterstützung durch Lehrer und Eltern erhielt und Bildung in ihrer Familie keinen hohen Stellenwert hatte. Zudem erklärt B3, dass sie und ihre Familie zu diesem Zeitpunkt die Relevanz von Bildung nicht erkannten. Die Befragte erinnert sich an Situationen in der Schule, in denen sie von Lehrern wegen ihrer Rechtschreibfehler öffentlich bloßgestellt wurde. Sie berichtet, dass sie über die

negativen Rückmeldungen sehr traurig war und Scham aufgrund ihrer Schreibprobleme entwickelte.

K4: Beruflicher Werdegang

Eine Ausbildung zu ihrem Traumberuf traute sich die Befragte wegen ihrer schlechten Schulnoten und Schreibprobleme nicht zu. Sie hatte Angst zu versagen. „Also ich hätte mir ganz etwas anderes vorgestellt. Ich wollte „Coiffeuse“ (Friseurin) lernen, äh ja einfach besser dastehen“ (Fall B3, Zeile 93-94). Auch die Kursleiterin berichtet davon, dass B3 erzählte sich früher eine Ausbildung zu ihrem Traumberuf nicht zuzutrauen. „Sie hat gesagt: ‚Ja, wenn ich das alles gekonnt hätte, hätte ich vielleicht doch Coiffeuse werden können.‘ Das wäre glaub ich ihr großer Traum gewesen und das hat sie nicht können, weil man ihr das ja wahrscheinlich eben nicht zugetraut hat damals“ (Fall KL, Zeile 264-267). Zudem erklärt B3, dass sie durch ihre Probleme mit der Schrift wenig berufliche Möglichkeiten hatte. Sie arbeitete viele Jahre in einfachen Serviceberufen, die ihr zwar Spaß machten, wodurch sie sich aber als Mensch der „zweiten Klasse“ empfand. „Also wenn Du immer das einfach das schlechte Gefühl hast. Das äh (..) ja irgendwie fehlt mir das einfach, einen Beruf, dass ich nicht einen Beruf erlernen konnte. Da bist Du irgendwie immer äh zweiter Klasse“ (Fall B3, Zeile 377-380). Durch das Erlernen ihres Traumberufes, so B3, hätte sie einmal besser dastehen können. Heute noch ist sie über diese verpasste Chance traurig. Momentan ist die Befragte im Pflegebereich tätig, was ihr gut gefällt. In ihrem Beruf muss sie täglich detaillierte Schreibarbeiten erledigen, die ihr früher schwer fielen und wodurch sie eine ständige Angst begleitete, sich durch Schreibfehler vor ihren Kollegen zu blamieren. „Und äh da steh ich natürlich blöd vor den Anderen da wenn sie sehen ja die macht den Fehler und die macht diese Fehler“ (Fall B3, Zeile 187-188). Die Angst zu Versagen und mit ihren Schreibproblemen enttarnt zu werden, war bei der Befragten immanent.

K5: Früherer Umgang mit Schrift

Die Befragte erzählt, dass sie schlechte Erfahrungen in früheren schriftsprachlichen Situationen machte, da sie ständig eine Angst begleitete Fehler zu machen und als schreibschwach enttarnt und daraufhin bloßgestellt zu werden. Auch die Angst in bestimmten Situationen etwas nicht schreiben zu können, belastete sie, da sie aus Angst sich zu blamieren nicht immer das schreiben konnte was sie ausdrücken wollte. „[...] mussten wir am Schluss so ein Zettel schreiben und äh jemandem hinten am Rücken an also ankleben und da mussten wir positive Sachen aufschreiben. Und äh (..) da hätte ich sehr viel gewusst, aber ich war mir nicht sicher wie muss ich es schreiben und das ist schon ein schlechtes Gefühl. Weil ähm ja man weiß so viel aber Du kannst vielleicht nur 2 Sachen schreiben, weil Du da sicher bist wie Du es schreiben musst und das Andere lässt Du dann einfach auf der Seite, weil Du

willst Dich nicht äh bloßstellen vor den vielen anderen“ (Fall B3, Zeile 308-314). B3 beschreibt weiter, dass sie ständig ein schlechtes Gefühl hatte wegen ihrer Probleme mit der Schrift und überließ deshalb ihrem Mann die Schreibearbeiten. Ihr Problem zu verheimlichen war der Befragten entsprechend wichtig und sie erfand oft Ausreden, um dem Schreiben so gut wie möglich zu entgehen. Zu diesem Zeitpunkt dachte B3, dass sie die einzige Person mit Schreibproblemen sei, was ihre Angst vor Abstempelung und negativen Reaktionen aus der Umwelt weiter schürte. Dementsprechend traute sich die Befragte nicht sich gegen ungerechte Situationen zu wehren. Sie hielt lieber den Mund und nahm gewisse Umstände als gegeben hin. Zudem berichtet B3, dass es sie viel Überwindung kostete ihrem Mann zu gestehen, dass sie nicht gut schreiben kann und vor ihren Kindern hielt sie ihr Problem geheim. Sie erwähnt jedoch, dass es nicht einfach war ihr Problem vor den Kindern zu verheimlichen, da sie durch ihre Schriftsprachprobleme Schwierigkeiten hatte ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen.

K6: Veränderungen im Selbstvertrauen und in der Selbstwirksamkeitserwartung

Heute, so erzählt die Befragte, fühlt sie sich selbstsicherer, selbstbewusster und hat weniger Angst vor dem Schreiben und vor Fehlern. „Ja, ich habe sicher nicht mehr so Angst im etwas Schreiben. Ich bin viel lockerer, selbstbewusster“ (Fall B3, Zeile 351-352). Das ständig schlechte Gefühl und die Bedenken bei schriftlichen Aufgaben sind zugunsten von Lockerheit, Entspannung und einem besseren Gefühl beim Schreiben gewichen. „Also, ich würde auch das Risiko eingehen vielleicht etwas nicht äh hundertprozentig zu schreiben“ (Fall B3, Zeile 331-332). Durch den Kurs konnte B3 erfahren, dass viele andere Menschen ähnliche Probleme mit der Schrift haben und dass jeder beim Schreiben einmal Fehler macht. Zudem berichtet die Befragte, dass sie seit dem Kursbesuch auch offener über ihre Schreibprobleme sprechen und zu ihnen stehen kann. „Nein, sie wussten eher nicht. Also ich habe es erst jetzt gesagt wo ich in diesen Kurs gegangen bin“ (Fall B3, Zeile 294-295). Auch im Umgang mit anderen ist B3 entspannter und lockerer geworden und sie erzählt, dass sie sich heute traut zu diskutieren und sich zu wehren, wenn sie eine Situation als ungerecht empfindet. „Ja, ja man fühlt sich irgendwie besser. Man ist selbstbewusster, man hat weniger Angst, (..) man traut sich viel mehr zu. (..) Also, wenn auch etwas äh schief läuft im Betrieb oder so, getraust Du Dich viel mehr zu wehren auch. Wenn Dir etwas nicht passt kannst es sagen. Äh ja einfach das Allgemeine“ (Fall B3, Zeile 388-391). Allgemein, so die Befragte, traut sie sich jetzt mehr zu und hat Vertrauen in ihre schriftlichen Fähigkeiten. Dies unterstreicht B3 indem sie erzählt, dass sie nun plant mit ihrem Mann Englisch zu lernen. „Also was ich jetzt noch gerne eine andere Sprache, wir würden gerne Englisch lernen mein Mann und ich zusammen“ (Fall B3, Zeile 400-402). Auch an schriftliche Herausforderungen traut sich B3 nun heran und sie erklärt, dass sie insgesamt Herausforderungen offener gegenüber

steht. „[...] oder ich denke auch äh eine Bewerbung schreiben für eine neue Stelle oder so.“ „Würde ich mir heute schon zutrauen“ (Fall B3, Zeile 418-419; 421).

Auch die Kursleiterin konnte eine positive Veränderung hinsichtlich des Selbstvertrauens von B3 bemerken. KL erzählt, dass B3 mehr Vertrauen in sich selbst und in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln konnte und dass die Befragte nun weiß, dass sie lernen und etwas schaffen kann. Zudem, so KL, ist B3 auch offener gegenüber Herausforderungen geworden, indem sie sich heute traut sich zu wehren und Englisch mit ihrem Mann zu lernen, was die Kursleiterin als eine große persönlichkeitsbezogene Veränderung interpretiert. „Und dass sie sich auch zutraut jetzt sogar noch Englisch zu lernen oder also auch an eine Fremdsprache zu gehen, das ist auch noch speziell“ (Fall KL, Zeile 291-292). Zudem erzählte B3 der Kursleiterin, dass sie sich heute eine Ausbildung in ihrem Traumberuf zutrauen würde.

K7: Veränderungen im Selbstwertgefühl und in der Selbstzufriedenheit

In der heutigen Situation fühlt sich die Befragte sehr wohl und kommt mit ihren Schreibfähigkeiten im Alltag gut zurecht. Allgemein geht es ihr nun besser und sie berichtet, dass sie mit sich, ihrem Lernerfolg und ihren Schreibfähigkeiten zufrieden ist und auf ihren Lernerfolg und sich selbst stolz ist. Persönlich, so sagt B3, hat sie sich positiv verändert, womit sie eine höhere Achtung vor sich selbst und ein besseres Selbstwertgefühl meint. „Ja, also ich bin sicher selbstbewusster geworden und ich habe sicher weniger Angst wenn ich ein Formular ausfüllen muss und ja im Allgemeinen. Für mein Selbstwertgefühl“ (Fall B3, Zeile 10-11). Zusätzlich umschreibt B3 dieses Gefühl indem sie sagt, dass sie sich selbst mehr liebt. „Ja, also es hat sich sicher viel verbessert. Ich liebe mich selber auch“ (Fall B3, Zeile 375). Weiter erzählt die Befragte, dass sie nun weiß, dass sie auch jemand ist der viele Dinge gut kann. „Ja ich denke sicher, ich bin auch jemand. Ich mache auch viele Sachen gut“ (Fall B3, Zeile 355-356). Zudem wird B3 für ihre Arbeit gelobt, was ihr viel bedeutet.

K8: Veränderungen in der Eigenständigkeit

Zu den Veränderungen hinsichtlich der Eigenständigkeit kann die Befragte keine großen Fortschritte sehen, da ihr Mann nach wie vor die schriftlichen Dinge im Haushalt erledigt, was sich mit den Jahren eingespielt hat. Trotzdem hat B3 den Wunsch die Schreibarbeiten im Haushalt selbst zu erledigen und damit unabhängiger und eigenständiger zu werden, da sie im Notfall nicht auf fremde Hilfe angewiesen sein möchte.

K9: Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt

Unterstützung und Hilfe während ihres Kursbesuches und darüber hinaus hatte die Befragte vor allem durch ihre Familie und besonders durch ihren Mann. B3 erzählt, dass ihr Mann regelmäßig mit ihr für den Kurs übte und er für sie eine große Unterstützung war und nach

wie vor ist. Zudem empfand sie positive Rückmeldungen durch Kollegen, Familie und durch den Chef als aufbauend und selbstwertdienlich.

Auch KL berichtet von der vorbildlichen Unterstützung die B3 von ihrem Mann während des Kursbesuches erhielt und berichtet, dass die Befragte eine enge Verbundenheit mit ihrem Mann hat und die Familie sie unterstützte und hinter ihr stand. Zudem erzählt die Kursleiterin, dass B3 nach wie vor bei manchen Dingen auf die Hilfe ihres Mannes angewiesen ist, dies jedoch weniger als Abhängigkeit sondern eher als Unterstützung ansieht, da B3 die Inanspruchnahme von Hilfe durch ihren Mann nicht belastet.

K10: Allgemeine Hinweise und die Bedeutung von Schrift

Die Befragte erklärt, dass Schreibprobleme im heutigen Leben ein großes Defizit darstellen, da das Leben voller schriftlicher Anforderungen ist und man ohne das Schreiben im heutigen Leben kaum mehr zurecht kommt. „Ja, Du musst irgendetwas ausfüllen in einem Hotel, wenn Du kommst musst Du etwas ausfüllen, beim Arzt musst Du etwas ausfüllen. Es gibt immer wieder etwas zum Schreiben also da kommst Du nicht durch ohne“ (Fall B3, Zeile 200-203). Zudem sieht B3 die öffentliche Thematisierung von Lese- und Schreibproblemen als sehr positiv, wobei diese jedoch noch zu wenig stattfindet und auch nicht genügend und zu wenig ausdifferenzierte Kursangebote vorhanden sind bzw. ganz fehlen. Diesbezüglich erklärt B3, dass sie vielleicht schon früher einen Lese- und Schreibkurs besucht hätte und somit ihr Leben auch anders hätte verlaufen können, wenn sie früher auf die entsprechenden Kurse aufmerksam gemacht worden wäre und davon gewusst hätte. „Ich denke manchmal auch wieso war (.) nicht mit 25 habe ich mal so etwas, aber ich wusste ja nicht wohin. Hätte ich das vielleicht schon lange in irgendwo in einer Zeitung oder in einem Heft gelesen oder so dann hätte ich vielleicht viel früher etwas gemacht“ (Fall B3, Zeile 472-475).

4.2 Zusammenführung der Ergebnisse

Durch die vorgenommenen Einzelfallanalysen wurde der Blick auf die überindividuellen Gemeinsamkeiten der Befragten intensiviert. Folgende zusammengeführte Kategorien konnten durch die Untersuchungsgespräche identifiziert und in eine logische Reihenfolge gebracht werden:

- Lese- und Schreibfähigkeiten als zentrale Kompetenzen in der literalen Gesellschaft
- Negative Schul- und Kindheitserfahrungen als selbstwertmindernde Erlebnisse
- Angstgefühle und Selbstwertbedrohung durch schriftsprachliche Probleme
- Reifungsprozess und Überwindung nötig um zu Lese- und Schreibproblemen zu stehen
- Engagement und regelmäßiges Üben verbessern schriftsprachliche Fähigkeiten und produzieren Stolz und Wohlbefinden

- Empfundenes Gemeinschaftsgefühl im Kurs als selbstwertdienlicher Faktor
- Positive Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt als selbstwertdienlicher Faktor
- Positive persönlichkeitsbezogene Veränderungen
- Abbau von Stigmatisierung durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit

Die identifizierten überindividuellen Kategorien werden anhand der Gesprächsinhalte näher beleuchtet, wobei die Aussagekraft der einzelnen Aspekte vornehmlich durch Zitate der Gesprächspartner unterstützt wird.

4.2.1 Lese- und Schreibfähigkeiten als zentrale Kompetenzen in der literalen Gesellschaft

Die Relevanz von Schrift in der heutigen Gesellschaft ist allen Befragten bewusst und sie merken an, dass man ohne ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten kaum zurecht kommt. Das ganze gesellschaftliche Leben basiert auf Schrift und man ist ständig mit schriftsprachlichen Situationen konfrontiert. „Oder also ich mein eben, sagen wir mal Du brauchst es nicht, brauchen tust Du schon immer etwas Schreiben“ (Fall B2, Zeile 578-579). „Es gibt immer wieder etwas zum Schreiben also da kommst Du nicht durch ohne“ (Fall B3, Zeile 202-203). Probleme beim Lesen und Schreiben behindern die Betroffenen somit in der Wahrnehmung gesellschaftlicher Rechte und Pflichten, wodurch sie in ihrem Handlungs- und Wirkungsspielraum wesentlich eingeschränkt werden, was wiederum eine gewisse Unzufriedenheit produziert. „Aber ich denke immer das ist immer ein Defizit wenn Du mit eben mit dem äh Schreiben Probleme hast. Also ich hätte mir ganz etwas anderes vorgestellt. Ich wollte „Coiffeuse“ (Friseurin) lernen, äh ja einfach besser dastehen“ (Fall B3, Zeile 91-94).

4.2.2 Negative Schul- und Kindheitserfahrungen als selbstwertmindernde Erlebnisse

In den Befragungen berichten alle Gesprächspartner über ihre Schul- und Kindheitserfahrungen, die sie als überwiegend negativ empfanden. „Also es war nicht, dass man so mit einer Begeisterung in die Schule ging [...]“ (Fall B3, Zeile 52). So erzählen die Befragten von Bloßstellungen, Hänseleien, Zurückweisungen oder auch von Ausgrenzungen durch Lehrer, Mitschüler und andere Sozialpartner, die mit den schriftsprachlichen Defiziten nicht angemessen umgingen. „Und dort haben Sie es einfach gemerkt, dass ich nicht gut lesen kann und dann haben sie alle immer gesagt: ‚Du kannst nicht lesen, Du bist eine eine blöde Kuh.‘ Ja. Haben das einfach so gesagt“ (Fall B1, Zeile 318-320). „Ja (..) das ist auch mal gewesen wo ich noch (..) in der Schule gewesen bin. Da hab ich antreten müssen und dann hab ich da etwas schreiben müssen oder. (..) Und dann ist das ja, natürlich für mich gut gewesen aber den der hat mich so „abegetah“ (heruntergeputzt), das ist ein erwachsener Mann gewesen und der hat mich „abegetah“ (heruntergeputzt) wie verrückt“ (Fall B2, Zeile 436-440). Auch die fehlende Unterstützung seitens der Lehrer und durch das Elternhaus wurde von einer

Befragten genannt. „Da war nur ein Lehrer und der hatte natürlich auch viel zu wenig Zeit.“ „Ja es war einfach, war einfach schwierig. Man hatte auch keine Unterstützung von den Eltern“ (Fall B3, Zeile 24-25; 34-35).

Das Gefühl der Betroffenen in Situationen, in denen sie wegen ihren Schreib- und/oder Leseproblemen kritisiert, bzw. bloßgestellt wurden, lassen sich überwiegend als peinlich berührt, sich schämen und als Gefühl anders zu sein als andere, beschreiben. „Das Problem wo ich habe vom Lesen und Schreiben, dass die anderen gemeint haben ich bin nicht, ja ich bin nicht so wie die anderen“ (Fall B1, Zeile 608-610). „Ja zum Beispiel bei einem Diktat, also ich mag mich noch erinnern, ich glaub in der ersten oder zweiten Klasse hatte ich ein Diktat. Ich weiß noch genau, der Titel heißt äh ‚Das Reh im Winterwald‘ aber ich habe das alles falsch geschrieben. Also der Lehrer hatte gesagt an eine größere Person sie soll ihm diesen Text in sein Tagebuch schreiben, so etwas hat er noch nie erlebt.“ „Ja ja, ja ja. (...) Ja, es war natürlich traurig für mich“ (Fall B3, Zeile 68-72; 80). Darüber hinaus erklärt die Kursleiterin, dass die überwiegend negativen Kindheits- und Schulerfahrungen bei funktionalen Analphabeten die Regel darstellen, was oft auch traumatische und selbstwertbedrohende Erlebnisse miteinschließen. „Also man erinnert sich an die roten Diktate und an die schrecklichen Aufsätze und dass da so Hefte vor der Klasse verrissen worden sind und einfach schlimme Sachen passiert und wo auch traumatisierend gewesen sind und immer schlechte Noten eigentlich immer demotivierende Rückmeldungen“ (Fall KL, Zeile 70-74). Die Betroffenen entwickeln somit Hemmungen und Versagensängste gegenüber schriftsprachlichen Anforderungen, wie beispielsweise dem Lernen oder bei Prüfungen. Auch das Vertrauen in sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten wird bei den betroffenen Heranwachsenden durch die beschriebenen negativen Rückmeldungen und durch die Erkenntnis, mit Gleichaltrigen bzw. Mitschülern nicht mithalten zu können, gehemmt. „[...] früher habe ich das einfach ja habe ich einige ja eigentlich nicht äh hab ich gar nicht gedacht ich kann das eigentlich [...]“ (Fall B1, Zeile 447-448). „Ja man wollte ja schon äh mithalten mit der Klasse und so aber man hatte einfach immer also meistens eher schlechtere Noten. Man ist immer knapp wieder in die nächste Klasse gekommen“ (Fall B3, Zeile 48-50).

4.2.3 Angstgefühle und Selbstwertbedrohung durch schriftsprachliche Probleme

Die Erfahrung, negative Rückmeldungen, wie Kritik, Bloßstellung und Stigmatisierung wegen schriftsprachlicher Probleme von der Umwelt zu erhalten, ist allen Befragten gemein. Sie teilen diese für sie belastenden Erlebnisse und erklären unabhängig voneinander, dass anderen Menschen das Verständnis für Lese- und Schreibprobleme bei Erwachsenen fehlt, was laut B3 zu einer „Abstempelung“ der Betroffenen führt. „Eigentlich schon wichtig. Weil ich denke, da bist Du abgestempelt.“ „Ja, da sagen sie: ‚Das ist eine Dumme oder das ist eine (...)‘“ (Fall B3, Zeile 329; 321). „Ja und das sind alles erwachsene Leute und die haben

darüber gelacht, oder.“ „Und da hab ich gedacht, das kann ja nicht sein, das kann ja nicht sein, dass man darüber lacht, oder“ (Fall B2, Zeile 422; 424-425).

Die produzierte Angst vor Enttarnung der schriftsprachlichen Probleme ist vielfältig und wird zu einem ständigen Lebensbegleiter, weshalb alle Befragten wiederholt betonen, wie wichtig es ihnen ist ihre Probleme mit der Schrift nach außen hin zu verdecken und zu verheimlichen. „Nein, das das musste nicht nach außen tragen. (..) Darfst Du nicht. (..) Das kommt nicht gut raus.“ „Wenn ich da auffliege dann kann ich weggehen oder“ (Fall B2, Zeile 396-397; 354-355). „Ja das auch und auch äh ja halt, ich denke auch immer die Angst. Ja, Du musst irgendetwas ausfüllen in einem Hotel, wenn Du kommst musst Du etwas ausfüllen, beim Arzt musst Du etwas ausfüllen.“ „Immer gedacht, oh hoffentlich kommt nicht etwas das ich nicht kenne“ (Fall B3, Zeile 200-202; 214). Zudem erzählen alle Gesprächspartner, dass Sie sich vor dem Kursbesuch mit ihren Lese- und Schreibproblemen allein gelassen fühlten und ihnen nicht bewusst war, dass auch andere Personen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben. „Ich habe selten gewusst, dass so viel Leute so eine Schwierigkeit haben“ (Fall B1, Zeile 377).

Die von den Befragten beschriebenen Strategien, ihre Lese- und Schreibprobleme zu verstecken, reichen von der weitmöglichen Vermeidung zu lesen und/oder zu schreiben über die Delegation von schriftlichen Aufgaben an vertraute Personen bis hin zur Verwendung vielfältiger Ausreden um etwas nicht lesen oder schreiben zu müssen, aus Angst vor Fehlern. „Ich habe eigentlich nur ähm in der Schule bin ich einfach, habe ich selten selten etwas ja gelesen oder geschrieben. Das was ich muss habe ich gemacht aber sonst äh habe ich eigentlich nichts gemacht (..)“ (Fall B1, Zeile 382-384). „Was ich dann da mache? So wenig wie möglich schreiben. Oder ähm kleine Texte schreiben, oder. Wenig, nicht so (..) Romane sagen wir mal so A4, (??) vielleicht noch die Hälfte. (..) Und dann musst Du's korrigieren lassen (..) oder“ (Fall B2, Zeile 168-170). „Ja, also das hat eigentlich mein Mann gelöst wenn wir in ein Hotel gingen oder äh ja jetzt beim Arzt oder so“ (Fall B3, Zeile 209-210). Darüber hinaus berichten alle Befragten von schriftsprachlichen Situationen in denen sie sich, aus Angst enttarnt zu werden, dazu gezwungen fühlten Aufgaben, die sie gerne gemacht hätten, abzulehnen, aufwandreiche Ausweichtaktiken zu entwickeln um der Schrift zu entgehen oder manchmal sogar zu betrügen. „Da gibt's eben Solche die schon dort gewesen sind oder dann schau ich halt, dass ich nicht in die Pause muss, dass ich dahin kann und geh dann vor und schau wie das aussieht was die anderen geschrieben haben und dann nehm ich da einen Spick raus“ (Fall B2, Zeile 501-504). „[...] mussten wir am Schluss so ein Zettel schreiben und äh Jemandem hinten am Rücken an also ankleben und da mussten wir positive Sachen aufschreiben. Und äh (..) da hätte ich sehr viel gewusst, aber ich war mir nicht sicher wie muss ich es schreiben und das ist schon ein schlechtes Gefühl. Weil ähm ja man weiß so viel aber Du kannst vielleicht nur 2 Sachen schreiben, weil Du da sicher bist

wie Du es schreiben musst und das Andere lässt Du dann einfach auf der Seite, weil Du willst Dich nicht äh bloßstellen vor den vielen anderen“ (Fall B3, Zeile 308-314).

Nicht ausreichende Schriftsprachkompetenzen führen bei schriftsprachlichen Aufgaben darüber hinaus zu einer starken Angewiesenheit auf nahestehende Personen. Dieser Bedarf an Hilfe wird von der ersten Befragten und vor allem vom zweiten Befragten als äußerst belastend und unangenehm empfunden. „Sonst habe ich immer meine Mutter gefragt ist das richtig? Und dann habe ich mich nicht so gut gefühlt (...)“ (Fall B1, Zeile 594-595). „Ja, ich nehm alles heim und dann tu ich alles schön aufschreiben und dann tu ich's daheim machen lassen. Ich tu's einfach diktieren und dann meine Frau schreibt dann das auf dem Computer ab oder“ (Fall B2, Zeile 592-594). „[...] aber wenn Du jetzt eben kommst und musst „akrüeche,“ (ankriechen) das kann ich nicht gut und sie Dich abweist das ist schon hart oder.“ „Nicht so gut man fühlt sich so (..) das zweite Rad am Wagen oder“ (Fall B2, Zeile 903-904; 912-913). Zusätzlich führen die nicht ausreichende Beherrschung von Schrift und das damit verbundene Vermeidungsverhalten zu einer eingeschränkten Partizipationsfähigkeit an gesellschaftlichen Prozessen. Dies äußert sich in einer geringen Anzahl an Sozialkontakten oder in der Verweigerung sozialer Aktivitäten die mit Schrift verbunden sind. „Also wenn Du immer das einfach das schlechte Gefühl hast. Das äh (..) ja irgendwie fehlt mir das einfach, einen Beruf, dass ich nicht einen Beruf erlernen konnte. Da bist Du irgendwie immer äh zweiter Klasse“ (Fall B3, Zeile 377-380). „Früher habe ich nur eine Kollegin gehabt und sonst niemand, eigentlich ja“ (Fall B1, Zeile 605-606).

Die unzureichenden Lese- und Schreibfähigkeiten verbunden mit den verwendeten Vermeidungsstrategien haben bzw. hatten bei den Befragten selbstwertmindernde Auswirkungen im Sinne der Entwicklung eines tendenziell negativen Selbstbildes. Die Befragten berichten, dass sie in dieser Zeit zurückhaltend und verschlossen gegenüber anderen Personen waren, Situationen, in denen sie sich ungerecht behandelt fühlten, ohne sich zu wehren hinnahmen und sie allgemein wenig Selbstvertrauen hatten. Zudem wird wiederholt erzählt wie schlecht, peinlich berührt und ängstlich sich die Gesprächspartner in schriftsprachlichen Situationen fühlten, wodurch ihre Unzufriedenheit mit sich selbst und teilweise auch mit ihrem Leben weiter gefördert wurde. „Später hätte ich äh gerne ein Beruf erlernt, aber ich denke man hat sich gar nicht getraut zum eine Lehrstelle finden, weil ich gedacht habe in der Schule versage ich so oder so.“ „[...] ich denke Du bist immer ein Mensch der zweiten Klasse.“ „Man hat äh man hat einfach viel weniger Möglichkeiten“ (Fall B3, Zeile 54-56; 63; 65). „Ich bin eher ein Außenseiter gewesen.“ „Früher habe ich nicht offen geredet, gar nicht. Früher bin ich ruhig gewesen“ (Fall B1, Zeile 103; 376).

4.2.4 Reifungsprozess und Überwindung nötig um zu Lese- und Schreibproblemen zu stehen

Zwei der Befragten berichten, welche große Überwindung und Mut es sie kostete, sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden. „Es hat einfach eine Überwindung gebraucht, gehst Du in den Kurs oder sagst nein lieber nicht“ (Fall B2, Zeile 212-213). Darüber hinaus erklärt B3, dass erst ein langer Reifungsprozess in den Betroffenen selbst stattfinden muss, um zu seinen schriftsprachlichen Problemen stehen zu können und die Notwendigkeit zu erkennen, an sich und an seinen Fähigkeiten zu arbeiten. „[...] und ich denke bei verschiedenen Leuten braucht es vielleicht zwei drei Anläufe bis sie sich überwunden haben, weil das ist eine riesen Barriere bis Du so weit bist und sagst: ‚Jetzt muss ich etwas machen‘“ (Fall B3, Zeile 464-467). Es ist jedoch zu bedenken, dass dieser Reifungsprozess erst durch die negativen gesellschaftlichen Erfahrungen nötig und durch diese Erlebnisse verstärkt wird. „Aber ich denke auch es braucht auch sehr viel bis Du selber dazu stehen kannst. Das braucht eine Überwindung weil äh (..) ja die meisten Leute wollen das verdecken. Das ist irgendwie normal.“ „Ja. Das muss irgendwie reifen. Du musst äh Du musst an so einen Punkt kommen und sagen: ‚Jetzt musst Du etwas machen. Es geht so nicht weiter. Du kannst mit dieser Angst nicht ewig leben‘“ (Fall B3, Zeile 227-230; 485-487). Dementsprechend lassen sich auch die Angaben aller Gesprächspartner dahingehend verstehen, dass sie sich weitestgehend aus emotionalen und für sie wichtigen selbstwertfördernden Gründen für die Teilnahme an einem Lese- und Rechtschreibkurs anmeldeten. „Ja und auch für mich selber. Ich habe einfach gedacht jetzt muss ich einmal etwas machen“ (Fall B3, Zeile 190-191). Dieser Hauptgrund für die Kursteilnahme entspricht auch der allgemeinen Erfahrung der Kursleiterin.

4.2.5 Engagement und regelmäßiges Üben verbessern schriftsprachliche Fähigkeiten und produzieren Stolz und Wohlbefinden

Die beobachtbaren schriftsprachlichen Lernfortschritte funktionaler Analphabeten beziehen sich nicht nur auf verbesserte Lese- und Schreibfähigkeiten, sondern auch auf eine Verbesserung im mündlichen Bereich, so die allgemeinen Erfahrungen der Kursleiterin. „Da ist die Selbstständigkeit und Eigenständigkeit ist eigentlich vor allem auch im Mündlichen gekommen, zuerst einmal. Also zu erleben: ‚Ich bin jemand, meine Stimme zählt und ich kusche jetzt nicht mehr immer (..)‘“ (Fall KL, Zeile 516-518).

Allen Befragten ist bewusst, dass es nur möglich ist, Lernerfolge zu erzielen, wenn man regelmäßig und intensiv übt sowie eine entsprechende Motivation zum Lernen besitzt. „Wenn Du mehr schreiben würdest, immer würde es, sagen wir mal in der Woche vielleicht drei viermal schreibst oder, stundenweise und so dann ist’s vielleicht anders“ (Fall B2, Zeile 153-156). „Also ich habe auch die diese 2 Jahre habe ich glaub ich nur zweimal gefehlt, sonst war ich immer dort“ (Fall B3, Zeile 219-220). Auch wenn allen Gesprächspartnern

dieses nötige Engagement zur Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten bewusst ist, konnte doch der zweite Befragte keinen merklichen Lernerfolg bei sich feststellen, da er, wie er zugibt, nicht regelmäßig übte und sich lediglich innerhalb des Lese- und Schreibkurses engagierte. „Du weißt genau, wenn Du daheim bist machst Du's nicht dann machst Du den Garten oder gehst Sport treiben, da machst Du das nicht, oder“ (Fall B2, Zeile 332-333). Die anderen Befragten hingegen berichten, dass sie regelmäßig und intensiv auch außerhalb des Kurses übten und eine hohe Motivation hatten an ihrer Situation etwas ändern zu wollen. „Sehr. Ich bleibe einfach dran. Ich will vielleicht nochmals machen (..) mal schauen ja. Ich bin wirklich motiviert, ich freu mich wieder für Morgen in die Schule zu gehen“ (Fall B1, Zeile 262-263). „Nein ich habe gesagt: ‚Nein für mich das jetzt wichtig. Ich will jetzt das machen‘ “ (Fall B3, Zeile 300). Darüber hinaus erklärt die Kursleiterin, dass auch das Engagement im Kurs und für den Kurs einen wesentlichen Teil zum Lernerfolg beiträgt. Dementsprechend konnten B1 und B3 große schriftsprachliche Lernerfolge an sich beobachten, worüber beide sehr froh und glücklich sind. „Viel besser. Ich bin ja ich bin glücklicher und kann kann viel mehr schreiben und ja. (..) Ich bin, mein Herz ist aufgegangen“ (Fall B1, Zeile 581-582). „Ja ich denke für meinen täglichen Gebrauch bin ich eigentlich sehr zufrieden.“ „Ja, also es hat sich sicher viel verbessert“ (Fall B3, Zeile 256; 375). Auch die Kursleiterin bestätigt, dass eine entsprechende Verbesserung der Schriftsprache bei den Betroffenen allgemein zu Stolz und Zufriedenheit führt. „Ich bin stolz auf mich, ich hab's geschafft. Ich bin regelmäßig gekommen“ (Fall KL, Zeile 494).

4.2.6 Empfundenes Gemeinschaftsgefühl im Kurs als selbstwertdienlicher Faktor

Erst im Kurs wird vielen Kursteilnehmenden bewusst, dass sie nicht die einzigen sind, die Probleme mit Lesen und/oder Schreiben haben. Die Gesprächspartner berichten, dass sie im Kurs das Gefühl hatten ihre Probleme mit den anderen Kursteilnehmern teilen zu können, für Rechtschreibfehler oder Leseprobleme nicht kritisiert zu werden und sich darüber klar wurden, dass viele andere Menschen ebenfalls unter mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen leiden. „Ja also, da denke ich. Sonst denkt man immer man ist alleine in dieser Situation und dabei gibt's so viele Leute die das gleiche Problem haben“ (Fall B3, Zeile 226-227). „Ich hab schon etliche Kurse (..) gemacht wo es erst angefangen hat oder und das ist auch noch interessant gewesen mit denen Leuten und die haben alle das gleiche Problem, oder“ (Fall B2, Zeile 158-160). Durch diese Erfahrungen entwickeln die Teilnehmer häufig ein Gefühl des Zusammenhalts und der Gemeinschaft. Sie machen die Erfahrung ein vollwertiges und integriertes Mitglied einer Gruppe zu sein, das akzeptiert wird und dessen Meinung zählt. Diese Erkenntnis, nicht anders zu sein als andere, stellt meist einen Kontrast zu bisher erlebten Situationen dar, in denen sie ausgeschlossen wurden oder Kritik wegen ihrer Lese- und Schreibprobleme erfuhren. „Ja ich denke äh man kann hingehen ohne Angst, weil die anderen in der gleichen Situation sind. Also das ist ein großes Plus“ (Fall B3, Zeile

223-224). Zudem erklärt die Kursleiterin, dass der Kurs für die Betroffenen einen geschützten Raum darstellt, in dem sie offen sprechen, sich über ihre schriftsprachlichen Probleme austauschen und ohne Scham an ihren Lese- und Schreibproblemen arbeiten können. Durch das Gemeinschaftsgefühl erfahren sie, dass sie ein wichtiger Teil einer Gruppe sind und dass ihre Stimme und Meinung zählen. „Sie trauen sich's zu. Sie trauen, häufig im Kurs diskutieren wir natürlich sowieso aber im Kurs empfinden sie sich ja auch als Gruppe unter sich wo sie sich öffnen können. Und manchmal am Schluss vom Kurs kommt das als Rückmeldung: ‚Ich traue mich jetzt auch mehr raus, generell mitzudiskutieren. Weil ich hab hier erlebt, dass ich eben diskutieren kann und dass auch meine Stimme zählt‘ “ (Fall KL, Zeile 471-476). Die Kursteilnehmer erleben, dass sie jemand sind, Dinge gut können und als Person ernst genommen werden. „Ja ich denke sicher, ich bin auch jemand. Ich mache auch viele Sachen gut“ (Fall B3, Zeile 355). „Da ist man nicht alleine „usgestellt“ (ausgestellt) und so. (..) Und alle das gleiche und dann läuft's auch anders, oder“ (Fall B2, Zeile 284-285). Dementsprechend berichten alle Gesprächspartner von den Erlebnissen im Kurs und erklären, dass sie das Zusammensein mit anderen Betroffenen sehr schätzten. Die Befragten fühlten sich sehr wohl und gingen gerne in den Kurs. „Insgesamt ist es sehr gut. Der ganze Kurs ist sehr gut“ (Fall B1, Zeile 216). „Und dann bin ich gegangen und ist es positiv herausgekommen, ist lässig gewesen, oder.“ „Ja das ist schön in der Gruppe, oder“ (Fall B2, Zeile 215-216; 282).

Aus diesen Kurserfahrungen heraus entwickeln die Teilnehmer eine gewisse Selbstsicherheit und –zufriedenheit, welche fördernd für ein besseres Selbstwertgefühl sind. Zudem können die Betroffenen ein stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln, da ihnen bewusst wird, dass auch sie und ihre Meinung wichtig sind. „Gefühl ähm ich ich bin hmm, wie soll ich das sagen. Ich kann viel mehr. Ich weiß ich kann es [...]“ (Fall B1, Zeile 446-447). „Ja das finde ich, find ich deutliche äh Punkte und auch der Punkt Selbstzufriedenheit, Selbstachtung, Stolz, glücklich. Also das das kommt ganz häufig in der Rückmeldung“ (Fall KL, Zeile 490-492). Diese Erfahrungen aus der geschützten Kursgruppe können die Teilnehmer auch weitestgehend über den Kurs hinaus festhalten und somit in ihrem alltäglichen Leben von einem stärkeren Selbstwertgefühl profitieren. „Und super oder. Oder sie melden sich nach dem Kurs zu etwas Weiterbildendem an wo sie vorher nicht gemacht hätten.“ „Und dort find ich ähm das ist eine starke Veränderung“ (Fall KL, Zeile 465-466; 468).

4.2.7 Positive Rückmeldungen und Unterstützung aus der Umwelt als selbstwertdienlicher Faktor

Im Gegensatz zu den bisher meist als negativ empfundenen Rückmeldungen aus der Umwelt und den damit verbundenen Ängsten und selbstwertbedrohenden Gefühlen, werden Lob und positive Reaktionen von den Befragten als sehr wichtig und selbstwertdienlich angesehen. Hierfür nehmen sie teilweise sogar zusätzliche Arbeit auf sich, um dafür einen Dank

zu bekommen bzw. gelobt zu werden. “[...] und dann das gesagt was man gemacht hat, dem Gärtner dankt man dann noch haste gut gemacht und das ist auch wieder ein Lob, oder. Und dann machst das eigentlich für Dich oder“ (Fall B2, Zeile 835-837). „Aber die Arbeit die ich mache, mache ich sicher gut.“ „Und sie sind ja sehr zufrieden mit mir“ (Fall B3, Zeile 358-359; 361-362). „Ja, meine Kollegin hat schon mal gestaunt, dass ich so viel rede“ (Fall B1, Zeile 532).

Auch die Unterstützung von nahestehenden Personen wird von den Betroffenen als Zeichen der Verbundenheit und Zuneigung empfunden. Dies zeigt ihnen, dass andere Menschen sie, trotz ihrer schriftsprachlichen Probleme, schätzen und sie ihnen etwas bedeuten. „Die Adresse und so. (..) Dann biste schon wieder ins Schwimmen gekommen. Das kannst Du doch nicht (..) und hintendran: ‚Doch das kannst Du‘ und dann ist es wirklich gegangen oder“ (Fall B2, Zeile 462-464). Die positiven Rückmeldungen und die Unterstützung zeigt den Betroffenen, dass sie auch etwas gut können und jemand sind, was zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls und vor allem der Selbstachtung, führt. „Ich bin stolz auf mich, ich hab’s geschafft. Ich bin regelmäßig gekommen.“ „Ähm oder vor allem wenn irgendwann einmal außen jemand etwas bemerkt: ‚Mein Chef hat gesagt‘ so das.“ „Das wird natürlich erzählt und das macht irrsinnig stolz.“ „Und wenn jemand außerhalb vom Kurs irgendeine Rückmeldung gibt: ‚Meine Lehrmeisterin hat gesagt‘ so.“ „Das ist super, oder. Wenn so Rückmeldungen kommen“ (Fall KL, Zeile 494-496; 498; 502-503; 505).

4.2.8 Positive persönlichkeitsbezogene Veränderungen

Die in der Untersuchung durch verbesserte Schriftsprachkompetenzen identifizierten persönlichkeitsbezogenen Veränderungen im Erleben und Verhalten konnten in nachfolgende Bereiche kategorisiert werden, wobei diese Bereiche nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können, da es sich um eine interdependente Entwicklung der einzelnen Aspekte handelt. Die ermittelten Kategorien werden als Elemente des Selbst, also des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls angesehen. Lernprozesse in den einzelnen Bereichen ziehen eine Stärkung des Selbst im Allgemeinen nach sich. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei dem zweiten Gesprächspartner keine wesentlichen Verbesserungen der schriftsprachlichen Fähigkeiten festgestellt werden konnten und dementsprechend auch kaum signifikante persönlichkeitsbezogene Veränderungen, die sich auf die Schriftsprachbeherrschung beziehen, erkennbar waren.

4.2.8.1 Anstieg des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitserwartung

In den Befragungen berichten die Gesprächsteilnehmer, dass sie durch ihre verbesserten Lese- und/oder Schreibfähigkeiten ein stärkeres Vertrauen zu sich selbst und zu ihren schriftsprachlichen und allgemeinen Fähigkeiten aufbauen konnten. Sie entwickelten das Wissen und das Gefühl, dass sie schreiben und lesen können und trauen sich dadurch

Dinge zu, die sie früher nicht gewagt hätten. „Ähm, (..) dass ich viel mehr mehr mehr ähm selbstbewusst, ja umgehe mit dem, viel selbstbewusster.“ „Gefühl ähm ich ich bin hmm, wie soll ich das sagen. Ich kann viel mehr. Ich weiß ich kann es [...]“ (Fall B1, Zeile 421-422; 446-447). „Ja und jetzt bin ich am Job suchen für etwas anderes, nicht mehr in die, in die Küche sondern etwas anderes“ (Fall B1, Zeile 35-36). Hierzu fügt die Kursleiterin an: „Äh, ja. Also sie möchte sich verändern. Sie hat jetzt angefangen zu schnuppern.“ „Also einfach das Tier das ist ihr Leben irgendwie und jetzt ähm schnuppert sie neuerdings und möchte eine zweite Ausbildung machen als Tierpflegerin und das freut mich sehr, das freut mich wirklich. Das find ich einen riesen Schritt oder.“ „Dass sie sich so etwas jetzt zutraut und in Angriff nehmen will und“ (Fall KL, Zeile 229; 234-236; 238). Auch die dritte Befragte traut sich heute Dinge zu, die sie vorher nicht gewagt hätte. „Also was ich jetzt noch gerne eine andere Sprache, wir würden gerne Englisch lernen mein Mann und ich zusammen“ (Fall B3, Zeile 400-402). Die Kursleiterin empfindet das Vorhaben von B3 Englisch zu lernen ebenfalls als eine Verbesserung des Selbstvertrauens. „[...] das find ich noch schön, dass sie jetzt mit Ihrem Mann etwas macht oder. Und dass sie sich auch zutraut jetzt sogar noch Englisch zu lernen oder also auch an eine Fremdsprache zu gehen, das ist auch noch speziell.“ „Ja so das Vertrauen: ‚Ich kann lernen und ich kann das schaffen und ich kann das wagen so einen Englischkurs anzugehen mit meinem Mann zusammen‘ “ (Fall KL, Zeile 290-292; 295-296). Dementsprechend berichtet die Kursleiterin, dass sie häufig bei ihren Kursteilnehmenden einen Anstieg des Selbstvertrauens wahrnehmen kann. „Das sind die, ja. (..) Da, find ich äh stell ich häufig Veränderungen fest. Veränderungen gegenüber Herausforderungen, Anforderungen.“ „Oder sie melden sich nach dem Kurs zu etwas Weiterbildendem an wo sie vorher nicht gemacht hätten.“ „Und dort find ich ähm. Das ist eine starke Veränderung“ (Fall KL, Zeile 457-458; 465-466; 468). „Und manchmal am Schluss vom Kurs kommt das als Rückmeldung: ‚Ich traue mich jetzt auch mehr raus, generell mitzudiskutieren. Weil ich hab hier erlebt, dass ich eben diskutieren kann und dass auch meine Stimme zählt.‘ “ „Also was ich sage, zählt auch oder“ (Fall KL, Zeile 473-476; 478).

Eng verbunden mit den Veränderungen des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitserwartung ist auch die veränderte Einstellung der Befragten zum Lernen allgemein. So bei B1 die Bereitschaft eine zweite Ausbildung in ihrem Wunschberuf zu absolvieren oder wie bei B3 das Bedürfnis nun Englisch lernen zu wollen. Aus dem neuen Bewusstsein heraus lernen zu können und dem gestärkten Selbstvertrauen entwickelt sich ein Bedürfnis nach Weiterentwicklung, woraus eine erhöhte Lernbereitschaft und Offenheit gegenüber Weiterbildungsangeboten entsteht. Zudem gehen die Befragten durch das verstärkte Vertrauen in sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten nun offener mit Herausforderungen um, nehmen diese eher an und sehen sich zudem auch vermehrt Herausforderungen gegenübergestellt. „Ich ich kann viel mehr Herausforderungen, ja ich habe viel mehr Herausforderungen wie

früher“ (Fall B1, Zeile 495-496). „Ja also. Ja ich traue mir etwas zu.“ „Ja ich denke vielleicht auch etwas Neues.“ „Oder (..) oder ich denke auch äh eine Bewerbung schreiben für eine neue Stelle oder so.“ „Würde ich mir heute schon zutrauen“ (Fall B3, Zeile 412; 414; 418-419; 421). Der Zuwachs an Herausforderungen entsteht jedoch nicht nur durch ein besseres Selbstvertrauen, sondern ist auch mit dem veränderten Auftreten gegenüber anderen und einer stärkeren Eigenaktivität verbunden. Im Zusammenhang mit der größeren Offenheit gegenüber Bildungsmaßnahmen, Herausforderungen und anderen Personen, soll auch auf das Bedürfnis der Befragten nach Selbstverwirklichung hingewiesen werden.

Ein weiterer Aspekt des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitserwartung ist das zunehmende Empfinden der Befragten weniger Angst vor Fehlern zu haben und einen entspannteren Umgang mit Schrift zu erleben. „Ja, also ich bin sicher selbstbewusster geworden und ich habe sicher weniger Angst wenn ich ein Formular ausfüllen muss und ja im Allgemeinen. Für mein Selbstwertgefühl.“ „Ich bin viel lockerer, selbstbewusster“ (Fall B3, Zeile 10-11; 13; 351-352). „Ähm, (..) dass ich viel mehr mehr mehr ähm selbstbewusst, ja umgehe mit dem, viel selbstbewusster.“ „Heute geht es. Habe ich nicht mehr so viel Angst“ (Fall B1, Zeile 421-422; 503). Die Befragten berichten, dass sie kein schlechtes Gefühl oder keine Bedenken beim Schreiben mehr haben und sie fühlen sich in schriftsprachlichen Situationen wohler und lockerer. Den Grund für den gelasseneren Umgang mit Schrift sehen die Befragten vor allem darin, dass ihnen nun bewusst ist, dass auch viele andere Menschen mit Lese- und Schreibproblemen kämpfen und dass jeder einmal Fehler macht. „Also, ich würde auch das Risiko eingehen vielleicht etwas nicht äh hundertprozentig zu schreiben.“ „Weil ich denke es gibt so viele, viele Leute die (..) die auch nicht richtig äh schreiben, die auch Fehler machen, und vielleicht auch Flüchtigkeitsfehler so“ (Fall B3, Zeile 331-332; 336-337). Der Anstieg des Vertrauens in sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten ist, wie bereits erwähnt, mit den anderen identifizierten persönlichkeitsbezogenen Elementen eng verbunden und stellt somit nicht nur einen Aspekt des gestärkten Selbstwertes, sondern auch einer höheren Selbstsicherheit im Umgang mit anderen dar.

4.2.8.2 Verbesserung der Selbstsicherheit im Umgang mit anderen

Alle Befragten, inklusive B2, berichten davon, dass sie vor dem Kursbesuch ihr Problem so gut wie möglich geheim hielten, sich jedoch während oder nach dem Kursbesuch auch anderen Personen anvertrauten und lernten über ihre schriftsprachlichen Probleme zu sprechen und selbstbewusster damit umzugehen. „Ähm früher schon ja, aber jetzt nicht mehr. Jetzt weiß ich: ‚Ok ich habe, ich habe ein Problem und weiß das und äh kann’s offen sagen‘ “ (Fall B1, Zeile 394-396). „Ja, eine Tochter auch. Die steht auch, die weiß es, dass es nicht geht, oder. Der hab ich’s mal gesagt wo ich in den Kurs gegangen bin [...]“ (Fall B2, Zeile 194-195). „Nein, sie wussten eher nicht. Also ich habe es erst jetzt gesagt wo ich in diesen Kurs gegangen bin“ (Fall B3, Zeile 294-295). Zudem kann die Kursleiterin allgemein

eine Verbesserung der Leistungen ihrer Kursteilnehmer im mündlichen Bereich feststellen, womit das Diskutieren, sich angemessen ausdrücken und sich wehren können, gemeint sind. „Und manchmal am Schluss vom Kurs kommt das als Rückmeldung: ‚Ich traue mich jetzt auch mehr raus, generell mitzudiskutieren. Weil ich hab hier erlebt, dass ich eben diskutieren kann und dass auch meine Stimme zählt.‘ “ „Also was ich sage, zählt auch oder“ (Fall KL, Zeile 473-476; 478). Durch das Vertrauen in sich und ihre Fähigkeiten konnte eine gewisse Selbstsicherheit entwickelt werden, die es den Betroffenen erlaubt sich besser zu wehren, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen. Vorher nahmen sie solche Situationen eher als gegeben hin. „Ja (..) ich, ja ich bin viel viel offener ähm ich rede viel mehr“ (Fall B1, Zeile 530). „Ja, ja man fühlt sich irgendwie besser. Man ist selbstbewusster, man hat weniger Angst, (..) man traut sich viel mehr zu. (..) Also, wenn auch etwas äh schief läuft im Betrieb oder so, getraust Du Dich viel mehr zu wehren auch. Wenn Dir etwas nicht passt kannst es sagen.“ „[...] wenn mir etwas nicht passt, dann sag ich’s. Was ich vielleicht früher ja weniger gesagt habe“ (Fall B3, Zeile 388-391; 435-436). Zudem fühlen sich die Befragten, die signifikante Verbesserungen in ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten feststellen konnten, in Situationen in denen sie mit Schrift in Berührung kommen wohler und selbstsicherer, da sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst sind.

Ein weiterer Punkt der identifiziert werden konnte, ist die größere Offenheit gegenüber anderen Personen, wozu auch eine intensivere Kommunikation zählt. „Bin ich viel mehr offener, kann auch, wenn eine Person mich fragt wo das und das ist, kann ich schauen wo das ist und lesen“ (Fall B1, Zeile 250-252). „Ich kann mehr aus mir raus und bin offener zu Leuten. Ja, es hat sich viel verändert.“ „Ja ich ich ich wirke wirklich anders [...]“ (Fall B1, Zeile 546-547; 618). Auch die Kursleiterin kann dies bestätigen. „Ich würde jetzt sagen bei B1, wo ich so lange kenne, ist sicher da ähm. (..) Also auch die Art wie sie auftritt find ich das hat sich wirklich verändert“ (Fall KL, Zeile 484-485). Die Betroffenen entwickeln eine Sicherheit, die es ihnen erlaubt offener und ohne Angst und Scham auf andere Menschen zuzugehen. Dementsprechend berichtet auch die erste Befragte, dass sie nun einen größeren Freundeskreis hat und sich nicht mehr als Außenseiter fühlt. „Und die Kollegin (..) nimmt mich immer (..) mit in die Party und ja, hab ich viel mehr Kollegen“ (Fall B1, Zeile 602-603).

4.2.8.3 Stärkere Eigenständigkeit und Aktivität

In der Folge verbesserter Lese- und Schreibkompetenzen berichten die Befragten, dass sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten nun verstärkt nutzen, sich mit Schrift bewusster auseinandersetzen und ihnen der Umgang mit Schrift mittlerweile Spaß macht. „Oder schreibe auch viel mehr. Schreibe auch ein Tagebuch, nicht jeden Tag aber fast jeden Tag“ (Fall B3, Zeile 234-236). „Ich hab jetzt, tu jetzt lieber gern lesen als früher oder“ (Fall B2, Zeile 1052). „Schreibe viel mehr, mache viel mehr.“ „Ähm Diktate schreiben, eigentlich alles, Texte schreiben, mehr Hausaufgaben machen, etwas lesen, jeden Tag Zeitung lesen“ (Fall B1,

Zeile 422; 424-425). Zudem konnte bei der ersten Befragten festgestellt werden, dass sie sich durch die verbesserten Lesekompetenzen und deren Nutzung viel informierter und aufgeklärter über die Dinge die in der Welt und vor Ort passieren fühlt, was wiederum eine stärkere Unabhängigkeit und Aktivität nach sich zieht. „Ja ich bin viel mehr informierter und habe, ja viel und weiß weiß auch was was in Zürich läuft ja, was alles passiert ist“ (Fall B1, Zeile 471-472). Die Kursleiterin kann bei ihren Teilnehmern vor allem eine größere Selbstständigkeit im mündlichen Bereich beobachten. „Da ist die Selbstständigkeit und Eigenständigkeit ist eigentlich vor allem auch im Mündlichen gekommen, zuerst einmal. Also zu erleben: ‚Ich bin jemand, meine Stimme zählt und ich kusche jetzt nicht mehr immer oder ich sag jetzt nochmal etwas an einem Punkt wo ich früher bei meiner Ehefrau vielleicht nichts mehr gesagt hätte oder‘ “ (Fall KL, Zeile 516-520).

Ein weiterer identifizierter Aspekt der größeren Eigenständigkeit ist die geringere Angewiesenheit der Betroffenen auf Hilfe in schriftsprachlichen Situationen. „Ja es hat sich viel verändert. Ich kann zum Beispiel besser ähm lesen und schreiben für ja, wenn ich einen Brief bekomme, kann ich wieder zurückschreiben alleine, ja“ (Fall B1, Zeile 576-577). „Also da hat er vielleicht schon so gesagt, also dass er wirklich jetzt auch mehr Sachen auch ohne die Frau macht und so“ (Fall KL, Zeile 611-612). Es wird deutlich, dass bei keinem der Befragten die Angewiesenheit auf Hilfe gänzlich verschwunden ist, dass jedoch eine stärkere Autonomie der Befragten vorliegt und sie selbstständig gewisse schriftliche Anforderungen bewältigen können und seltener auf die Unterstützung nahestehender Personen angewiesen sind. Die erste Befragte berichtet zudem, dass sie nun kein Problem mehr hat um Hilfe zu bitten, wohingegen ihr früher die Angewiesenheit auf Hilfe unangenehm war. „Ähm, ich habe einfach ja ich habe meine Mutter oder meine Schwester gefragt was ich ja vom Ausfüllen her oder für Formulare ausfüllen.“ „Nicht gut. Ich habe eigentlich, wollen alles selbstständig ausfüllen und ja und es ja es ist einfach nicht immer gegangen“ (Fall B1, Zeile 330-332; 335-336). Auch der zweite Befragte berichtet von seinem Gefühl der Angewiesenheit auf seine Frau bei schriftsprachlichen Anforderungen. Dies ist für ihn belastend und selbstwertmindernd. „[...] aber wenn Du jetzt eben kommst und musst „akrüeche,“ (ankriechen) das kann ich nicht gut und sie Dich abweist das ist schon hart oder.“ „Nicht so gut man fühlt sich so (..) das zweite Rad am Wagen oder“ (Fall B2, Zeile 903-904; 912-913). Demzufolge wird der Zugewinn an Eigenständigkeit von den Befragten als äußerst positiv und persönlichkeitsfördernd empfunden. Mit dieser verstärkten Selbstständigkeit steigt auch die Zunahme an Aktivitäten bzw. gesellschaftlicher Partizipation. Zum einen äußert sich diese Aktivität, wie bereits in Kapitel 4.3.8.2 erläutert, in einer erhöhten Lernbereitschaft der Befragten, zum anderen aber auch in einem allgemeinen Anstieg an Aktivität, wie mehr zu unternehmen, öfters aus dem Haus zu gehen und intensiveren Kontakt zu Freunden und Bekannten zu haben. „Ja viel mehr ja. Ja ich ich kann hmm wie soll ich das sagen? Ich kann ähm aaa (..)

Ich bin viel viel viel mehr draußen und kann kann viel mehr Sachen machen und ja“ (Fall B1, Zeile 465-467). „Also was ich jetzt noch gerne eine andere Sprache, wir würden gerne Englisch lernen mein Mann und ich zusammen“ (Fall B3, Zeile 400-402). Diesbezüglich berichtet auch die Kursleiterin, dass B1 nun in eine eigene Wohnung ziehen und ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben führen möchte. „Da (zeigt auf Eigenständigkeit) passiert jetzt grad etwas spannendes, weil sie sucht grad eine Wohnung, sie hat jetzt grad eine Wohnung gefunden. Also sie trägt sich jetzt mit dem Gedanken doch bei der Mutter auszuziehen.“ „Und das ist doch eine rechte Veränderung in Richtung Eigenständigkeit“ (Fall KL, Zeile 583-585; 587). Auch wenn die dritte Befragte keinen wesentlichen Zuwachs der Eigenständigkeit bemerken konnte, so entwickelte sie doch seit dem Kursbesuch das Bedürfnis gewisse schriftliche Aufgaben im Haushalt zu beherrschen und damit eine stärkere Unabhängigkeit von ihrem Mann zu erreichen. „Mein Mann macht das Schriftliche. Also ich sage ihm vielmal also lass jetzt mich einmal machen. Manchmal zeigt er mir so, so musst Du's machen. Ich wüsste schon wie machen, aber er macht das einfach so. Weil er es schon viele Jahre gemacht hat“ (Fall B3, Zeile 450-453).

4.2.8.4 Höhere Selbstzufriedenheit

Zusätzlich zu den erläuterten selbstwertdienlichen Aspekten konnten Aussagen bezüglich einer höheren Selbstzufriedenheit erhoben werden, die ebenfalls eng mit dem Selbstbild und Selbstwertgefühl einer Person verbunden sind. Solche Rückmeldungen konnten am Ende eines Lese- und Schreibkurses häufig von der Kursleiterin entgegengenommen werden. Über den erfolgreichen Lernprozess hinsichtlich verbesserter Schriftsprache sind die Befragten sehr stolz, glücklich und zufrieden mit sich selbst. „Ja das finde ich, find ich deutliche äh Punkte und auch der Punkt Selbstzufriedenheit, Selbstachtung, Stolz, glücklich. Also das das kommt ganz häufig in der Rückmeldung“ (Fall KL, Zeile 490-492). „Hmm, die Veränderung ist einfach bei mir. (..) Ich bin glücklicher ich bin ja zufriedener und kann's wenn ich wollte, ja.“ „Viel besser. Ich bin ja ich bin glücklicher und kann kann viel mehr schreiben und ja. (..) Ich bin, mein Herz ist aufgegangen“ (Fall B1, Zeile 556-557; 581-582). „Ja ich denke für meinen täglichen Gebrauch bin ich eigentlich sehr zufrieden“ (Fall B3, Zeile 256). Das Ausmaß an Stolz und Zufriedenheit wird jedoch erst deutlich, wenn man sich über die vielen Elemente und Aufwände bewusst wird, die einen schriftsprachlichen Lernerfolg ausmachen. So sind die Befragten primär stolz und glücklich, dass sie sich überwandern sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden, den Kurs regelmäßig und engagiert zu besuchen und intensiv an sich und an den eigenen schriftsprachlichen Problemen zu arbeiten. „Ich bin stolz auf mich, ich hab's geschafft. Ich bin regelmäßig gekommen“ (Fall KL, Zeile 494). „Und B3 die hat mal ganz gegen Ende des Kurses etwas gesagt, das ist mir so recht geblieben. Sie hat gesagt: ‚Ja, wenn ich das alles gekonnt hätte, hätte ich vielleicht doch Coiffeuse werden können‘ “ (Fall KL, Zeile 263-265). „Ähm nein ich bin sehr stolz, ich hab sehr sehr vieles ge-

lernt, ja“ (Fall B1, Zeile 436). „Aber ich hab's durchgezogen, dann bin (..) ich drei Jahre gegangen [...]“ (Fall B2, Zeile 233). Die dementsprechenden selbstwertdienlichen Rückmeldungen aus der Umwelt und die selbst erfahrenen positiven Veränderungen im eigenen Leben und an sich selbst sind wichtige Faktoren, die zu einer größeren Selbstzufriedenheit und damit zu einem gestärkten Selbstbild und gesteigerten Selbstwertgefühl beitragen. Die Befragten beschreiben diesen Gefühlszustand, den sie durch ihren Lernerfolg in sich tragen, vor allem mit Glück, Stolz, Zufriedenheit und einem guten Grundgefühl. „Und (..) wenn Du das kannst dann hast Du ein besseres Gefühl, oder. (..) Dass Du auch jemand bist, oder. Du kannst schreiben oder“ (Fall B2, Zeile 625-626). „Ja, also es hat sich sicher viel verbessert. Ich liebe mich selber auch.“ „[...] wie sieht es mit Ihrer Selbstachtung aus? Ja ich denke die ist gut. (..) Ja das ist sicher viel besser geworden. (..) Also das Gesamte äh ist viel besser“ (Fall B3, Zeile 375; 384-386).

4.2.9 Abbau von Stigmatisierung durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit

Der Wunsch, dass die Öffentlichkeit besser über das Thema des funktionalen Analphabetismus aufgeklärt wird, ist bei allen Befragten vorhanden, wobei auch angemerkt wird, dass in den letzten Jahren bereits eine stärkere Thematisierung von Lese- und Schreibproblemen stattfindet. „Also ich habe auch nie etwas gesehen in der Zeitung oder im Radio oder so [...].“ „Also ich denke es müsste viel mehr äh informiert werden“ (Fall B3, Zeile 193; 464). „Und jetzt denke ich, (..) dass jetzt die Leute mehr das begreifen können, weil man jetzt drüber redet oder. Früher hat man das einfach vertuscht oder“ (Fall B2, Zeile 451-452). Bloßstellung und Stigmatisierung von Personen mit unzureichenden Schriftsprachfähigkeiten sollten der Vergangenheit angehören. Die Öffentlichkeit sollte verstehen, dass Lese- und Schreibprobleme ernst genommen werden müssen und kein Grund sind, um über die Betroffenen zu lachen oder diese zu kritisieren. „Da ist mal passiert wo ich jemand Anderen kennen gelernt habe und dann hab ich das gesagt und dann ist das auseinander gegangen“ (Fall B2, Zeile 382-383). „Ich gehe auf die Leute zu (..) glücklich und sage, dass ich was ich ja das Problem und dann manchmal haben sie nicht so Freude“ (Fall B1, Zeile 560-561). Zudem merkt die dritte Gesprächspartnerin an, dass durch eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung nicht nur der Abbau von Tabuisierung und Stigmatisierung erreicht werden könnte, sondern dass auch den Betroffenen selbst der Weg in einen Lese- und Schreibkurs erleichtert würde. Außerdem müsste das Angebot an Alphabetisierungskursen erweitert und differenzierter ausgebaut werden. „Hätte ich das vielleicht schon lange in irgendwo in einer Zeitung oder in einem Heft gelesen oder so dann hätte ich vielleicht viel früher etwas gemacht.“ „Aber da das Angebot war einfach nicht hier und ich denke auch die Kurse die gibt's sicher noch nicht so lange für Erwachsene“ (Fall B3, Zeile 473-475; 477-478).

5. Diskussion und Einbettung der Ergebnisse

Die folgende Abbildung dient der Veranschaulichung der zentralen Ergebnisse dieser Studie und deren Zusammenhänge.



Abbildung 12 Überblick über die Untersuchungsergebnisse (eigene Darstellung).

5.1. Die gesellschaftliche Bedeutung von Schrift und die Relevanz der Themensensibilisierung

Die Außenkreise der Abbildung beschreiben zwei zentrale gesellschaftliche Aspekte, deren Omnipräsenz und Relevanz durch die vorliegende Untersuchung bestätigt werden konnte. Der erste Aspekt ist die hohe Bedeutung von Schrift in literalen Gesellschaften, die allen bewusst ist (vgl. Hilbe 2007, S. 7). „Es gibt immer wieder etwas zum Schreiben also da kommst Du nicht durch ohne“ (Fall B3, Zeile 202-203). Im täglichen Leben sind die Menschen ständig und immer intensiver mit Schrift konfrontiert. Sie müssen die Schriftsprache entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen beherrschen, um vollumfänglich an soziokulturellen Prozessen, gemäß ihrer eigenen Bedürfnisse, teilnehmen zu können und um soziale Inklusion zu erleben (vgl. Nöller 2007, S. 8). Dies ist allen Befragten bewusst und sie leiden mehr oder minder darunter, dass ihre beruflichen Träume, Lebensvorstellungen oder ihr Wunsch nach Zugehörigkeit durch die mangelnden Schriftsprachkompetenzen und die daraus resul-

tierenden psychosozialen Einstellungen und Verhaltensweisen nicht realisiert werden konnten. „Aber ich denke immer das ist immer ein Defizit wenn Du mit eben mit dem äh Schreiben Probleme hast. Also ich hätte mir ganz etwas anderes vorgestellt. Ich wollte „Coiffeuse“ (Friseurin) lernen, äh ja einfach besser dastehen“ (Fall B3, Zeile 91-94). Durch die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Schrift wird die Notwendigkeit und der Druck auf die Betroffenen verstärkt, die eigenen nicht ausreichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten durch die Teilnahme an entsprechenden Kursen oder das Wahrnehmen von Hilfsangeboten zu verbessern.

Der zweite gesellschaftliche Aspekt, der durch diese Studie bestätigt werden konnte, ist die hohe Relevanz der Sensibilisierung und der öffentlichen Thematisierung des funktionalen Analphabetismus. Diesbezüglich belegen die Aussagen der Gesprächspartner die Meinungen der Europäischen Union, der OECD, der UNESCO wie auch etlicher nationaler und internationaler Bildungsorganisationen und –verbände. Auch wenn die UNESCO besonders den primären Analphabetismus im Auge hat soll mit dem initiierten Weltalphabetisierungstag, dem 8. September, sowie mit der UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003-2012) auch auf den funktionalen Analphabetismus in literalen Gesellschaften aufmerksam gemacht werden. Darüber hinaus unterstützen die OECD, die Europäische Union wie auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. in Deutschland oder der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) und der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben in der Schweiz die Öffentlichkeitsarbeit und Bevölkerungssensibilisierung durch vielfältige Sensibilisierungskampagnen wie Lernfestivals, TV-Spots, Aufklärungskampagnen, Zeitungsartikel und vieles mehr.³⁸ Themenfremde Menschen werden durch solche Aktionen über die schriftsprachlichen und die dadurch ausgelösten psychosozialen Probleme funktionaler Analphabeten informiert und aufgeklärt, sodass sie angemessen auf mangelnde schriftsprachliche Fähigkeiten und auf die Betroffenen selbst reagieren können. „Und jetzt denke ich, (..) dass jetzt die Leute mehr das begreifen können, weil man jetzt drüber redet oder. Früher hat man das einfach vertuscht oder“ (Fall B2, Zeile 451-452). Zudem verfolgt die Sensibilisierung eine breitere Problemthematisierung und die Vermittlung von Informationen über Lernhilfeangebote damit den Betroffenen, vor allem durch nahestehende Personen, beispielsweise bei der Suche nach einem entsprechenden Kursangebot, geholfen werden kann. Die Untersuchung macht aber zudem deutlich, dass die öffentlichkeitswirksame Thematisierung auch den Betroffenen selbst hilft. Durch die Sensibilisierung und Enttabuisierung mangelnder Lese- und Schreibfähigkeiten kann eine Reduktion der Angst der Betroffenen vor negativen Rückmeldungen seitens der Umwelt erreicht werden. Diese fühlen sich mit ihrem Problem besser verstanden und akzeptiert. Die gesellschaftliche Akzeptanz kann eher dazu führen, dass die

³⁸ Siehe hierzu Kapitel 2.1.

Betroffenen, die ihre schriftsprachliche Kompetenz als unzureichend für eine vollumfängliche gesellschaftliche Partizipation erkennen, die Notwendigkeit eines Kursbesuches akzeptieren. Der langdauernde Prozess der Angstüberwindung würde weitgehend entfallen und die Betroffenen fänden schneller und häufiger den Weg zu entsprechenden Hilfsangeboten. Da die Untersuchung gezeigt hat, dass die Befragten vor allem durch die Medien auf entsprechende Alphabetisierungsmaßnahmen aufmerksam gemacht werden, sollte in den Medien intensiv über solche Lernmöglichkeiten informiert werden. „Hätte ich das vielleicht schon lange in irgendwo in einer Zeitung oder in einem Heft gelesen oder so dann hätte ich vielleicht viel früher etwas gemacht“ (Fall B3, Zeile 473-475).

5.2 Auswirkungen unzureichender Lese- und Schreibfähigkeiten

Die Auswirkungen nicht ausreichender Lese- und Schreibfähigkeiten auf die Betroffenen wurden bereits im Kapitel 2.3 und 2.4 dargestellt. Die Aussagen der Gesprächspartner dieser Studie unterstützen die diesbezüglichen Erkenntnisse weitestgehend. So konnten vor allem Übereinstimmungen bezüglich der negativen und teils traumatischen Kindheits- und Schulerfahrungen wie auch bezüglich der negativen psychosozialen Auswirkungen mangelnder Schriftsprachkompetenzen in alltäglichen Situationen festgestellt werden.

Allgemein beziehen sich die negativen Kindheits- und Schulerfahrungen der Befragten auf Kritik und Bloßstellungen durch Lehrer, Gleichaltrige und andere Sozialpartner mit einer damit einhergehenden Isolation und Ausgrenzung gegenüber Mitschülern, Gleichaltrigen und diversen soziokulturellen Prozessen. Die Betroffenen erfuhren häufig mangelnde Unterstützung und Förderung seitens der Lehrer und der Familie. Sie fühlten sich mit ihren Problemen allein gelassen und unverstanden. Durch diese Erfahrung entsteht häufig das Gefühl des nicht geliebt Werdens und es entwickelt sich ein mangelndes Selbstwertgefühl und ein entsprechend negatives Selbstbild (vgl. Döbert; Hubertus 2000, S. 44; vgl. Nöller 2007, S. 24). In den folgenden Jahren als Jugendlicher und Erwachsener änderten sich die in der Kindheit gemachten Erfahrungen nicht wesentlich. Diese werden durch das Hinzutreten weiterer Sozialräume, Rollen und Aufgaben eher noch intensiviert. Die gesellschaftliche Stigmatisierung und Tabuisierung schriftsprachlicher Probleme baute bei den Befragten ein lebensbegleitendes Angstgefühl vor Enttarnung ihrer Schwächen auf. Die Persönlichkeitsentwicklung und der Aufbau eines angemessenen Selbstbilds und Selbstwertgefühls sind gehemmt. Diese Ergebnisse stimmen mit den Forschungserkenntnissen, wie beispielweise denen von Egloff, überein (vgl. Egloff 1997, S. 156). Die entwickelten Angst- und Schamgefühle der Befragten äußern sich im täglichen Leben in einem angespannten und ungunstigen Gefühl im Umgang mit Schrift, durch Rückzug und Passivität gegenüber soziokulturellen Prozessen und Anforderungen und durch eine damit verbundene soziale Exklusion. Auch die Nichtwahrnehmung persönlichkeitsentfaltender und selbstverwirklichender Möglichkeiten beruht zum einen auf den Angst- und Schamgefühlen vor Enttarnung und Stigmatisierung,

zum anderen aber auch auf Versagensängsten und einem geringen Vertrauen in sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten. (vgl. Egloff 1997, S. 157ff.). Die vorliegende Untersuchung belegt, dass diese negativen Erfahrungen für die Befragten selbstwertmindernde und negative persönlichkeitsbezogene Auswirkungen hatten. Das Selbstbild der Befragten vor dem Kursbesuch, im Sinne von „ich kann das nicht, ich bin dumm und ich bin nichts wert“ (frei zitiert nach den Aussagen der Gesprächspartner) konnte somit, entsprechend den Erkenntnissen früherer Studien, bestätigt werden. Die Gesprächspartner empfanden zu dieser Zeit meist eine Unzufriedenheit mit sich selbst, ein mangelndes Selbstvertrauen, eine geringe Selbstsicherheit und eine gewisse Art von Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit.

Zudem konnten die von Egloff konstatierten Angstbewältigungsformen,³⁹ die Vermeidungsstrategien (Delegation, Ausreden und Schummeln), die Orientierung ohne Schrift und die Kompensation der mangelnden Schriftsprache durch die Profilierung in anderen Bereichen, bei allen Befragten festgestellt werden. Dies bestätigt das hohe Maß an Angst und die große emotionale Belastung der Befragten. Außerdem wurde deutlich, dass die Quellen und Bedrohungen des Selbstwertgefühls, gemäß den Annahmen in Kapitel 2.4, bei den Befragten vor dem Kursbesuch andere Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl hatten, als bei Personen ohne schriftsprachliche Probleme. So konnten die Befragten aus den Selbstwertquellen, die für den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls verantwortlich sind, kaum schöpfen. Die Selbstwahrnehmung und Selbsterinnerung, die sich auf die eigenen Fähigkeiten, Erfolge und auf die Selbstakzeptanz und Selbstachtung beziehen, sind tendenziell negativ ausgeprägt, was wiederum das Selbstwertgefühl bedroht. Die sozialen Rückmeldungen und Vergleiche mit anderen, die als Selbstwertquellen dienen, sind nicht selbstwertdienlich, da die Befragten in der Regel negative Rückmeldungen in Form von Kritik, Bloßstellung und Stigmatisierung erfuhren. In sozialen Vergleichen waren sie, durch ein bereits gering entwickeltes Selbstvertrauen, meist unterlegen. Die negativen Rückmeldungen aus der Umwelt, die nicht ausreichende Erfüllung gesellschaftlicher Ansprüche wie auch Erfahrungen der Bloßstellung, der Hilflosigkeit, des sich unverstanden Fühlens und des Selbstzweifels bzw. der Selbstkritik, stellen zentrale Momente der Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen dar.

In Bezug auf die Diskrepanzerfahrung zwischen dem realen Selbstkonzept und dem erwünschten Idealkonzept⁴⁰ kann für die Gesprächspartner festgestellt werden, dass auch bei ihnen die Vorstellung davon, wer man sein will und wie man leben möchte, eine motivierende Wirkung hatte und ihre Handlungsbereitschaft, im Sinne der Zielverfolgung durch die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs, erhöhte. Neben dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ergab sich ihre Motivation aber auch aus dem gesellschaftlichen Druck und den negativen, mit Angstgefühlen verbundenen, Erfahrungen, die ihre Lebensführung stark

³⁹ Siehe hierzu Kapitel 2.3.3.

⁴⁰ Siehe hierzu Kapitel 2.4.2.

beeinträchtigten. Durch die beschriebenen psychologischen Dispositionen und durch die gesellschaftliche Stigmatisierung war die Überwindung, sich zu einem Alphabetisierungskurs anzumelden und sich somit vor anderen zu enttarnen, sehr hoch und benötigte viel Mut. Auch in der australischen Studie von Dymock wird berichtet, dass die Hürde einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen für die Betroffenen immens ist und eine Art Reifungsprozess im Vorhinein benötigt (vgl. Dymock 2007). Die bisherige, meist zurückhaltende, Lebensführung stellte für die Befragten jedoch eine so hohe Belastung dar, dass sie den Schritt in einen Alphabetisierungskurs wagten. „Aber ich denke auch es braucht auch sehr viel bis Du selber dazu stehen kannst. Das braucht eine Überwindung weil äh (..) ja die meisten Leute wollen das verdecken. Das ist irgendwie normal.“ „Ja. Das muss irgendwie reifen. Du musst äh Du musst an so einen Punkt kommen und sagen: ‚Jetzt musst Du etwas machen. Es geht so nicht weiter. Du kannst mit dieser Angst nicht ewig leben‘ “ (Fall B3, Zeile 227-230; 485-487).

5.3 Persönlichkeitsbezogene Lernprozesse

Durch den Besuch eines Lese- und Schreibkurses konnten bei den befragten Kursteilnehmern vielfältige und ineinander verwobene Lernprozesse, welche über den Kursbesuch hinaus positive psychosoziale Veränderungen initiierten, festgestellt werden. Da diese Untersuchungsergebnisse den Kern der vorliegenden Studie darstellen, wird der zentrale Teil der Abbildung 12 in folgendem Schaubild differenzierter visualisiert und erläutert.

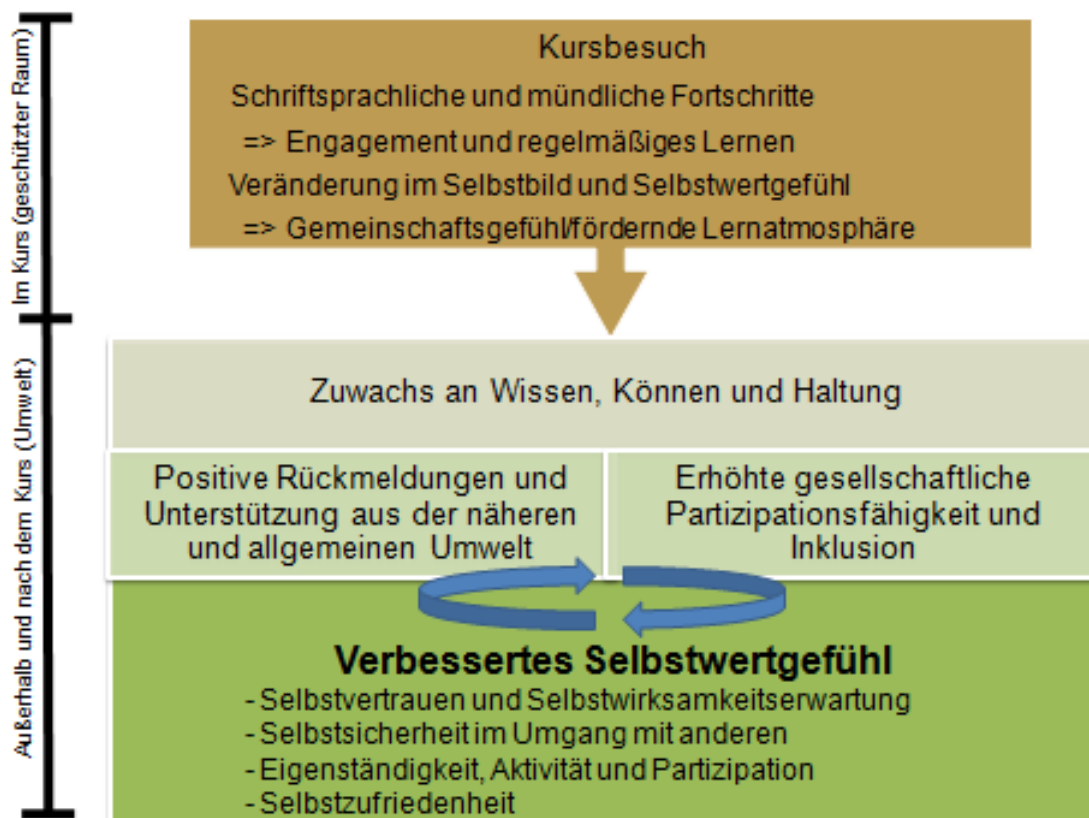


Abbildung 13 Persönlichkeitsbezogene Lernprozesse (eigene Darstellung).

Während des Kursbesuches konnte neben den schriftsprachlichen Lernfortschritten, welche einen Wissens- und Handlungszuwachs im Lesen und Schreiben darstellen, noch ein weiterer zentraler Lernprozess im mündlichen Bereich identifiziert werden. Innerhalb des Kurses, welcher für die Betroffenen einen geschützten Raum darstellt, können die Kursteilnehmer oft zum ersten Mal ein Gemeinschaftsgefühl erleben, in dem sie nicht anders oder schlechter sind als andere und wo jeder in seinen schriftsprachlichen wie auch persönlichkeitsbezogenen Lernprozessen Unterstützung und Rückhalt durch die Kursgruppe findet. Die Verbesserung mündlicher Fähigkeiten, wozu das Diskutieren können und seine Meinung zu vertreten zählen, bedarf Mut und Vertrauen. Dieser Umstand lässt sich durch das Erleben der Befragten bestätigen, in einem geschützten Raum und in einer Gemeinschaft voll akzeptiert zu sein und respektiert zu werden sowie zu erleben, dass sie und ihre Meinung wichtig sind. Zu einer ähnlichen Erkenntnis kommen auch Egloff et al. im Rahmen des vom BMBF initiierten Förderschwerpunktes „Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“. Zusätzlich konstatieren sie, dass die Kursteilnehmer dem Kurs eine unterstützende Funktion auch in anderen Lebensbereichen zuschreiben und sie langfristig im Kurs verhaftet bleiben (vgl. Egloff et al. 2009, S. 17f.). Entsprechend sei an dieser Stelle erwähnt, dass die erste Befragte bereits seit dreieinhalb Jahren ohne Unterbrechung an Alphabetisierungsmaßnahmen teilnimmt und auch der zweite Befragte über acht Jahre lang diverse Lese- und Schreibkurse besuchte. Innerhalb der Kursgruppe können die Teilnehmer somit ein verändertes Selbstbild und Selbstwertgefühl, im Sinne eines stärkeren Selbstvertrauens und einer größeren Selbstsicherheit im Umgang mit anderen, entwickeln (vgl. Kapitel 4.3.6). Der Lernprozess der sich innerhalb des Lese- und Schreibkurses vollzieht bezieht sich somit einmal auf einen Zuwachs an Wissen und Können auf schriftsprachlicher und mündlicher Ebene, was mit regelmäßigem und intensivem Lernen wie auch mit Engagement im und für den Kurs verbunden ist, und zum anderen auf eine positive Veränderung der Einstellung zu sich selbst, welche vor allem durch eine fördernde Lernatmosphäre und durch das Zusammensein mit Personen mit ähnlichen schriftsprachlichen Problemen zustande kommt. Zu dem Ergebnis, dass der Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme nicht nur fachliche Fortschritte mit sich bringt, sondern auch psychosoziale Auswirkungen auf die Teilnehmer hat, kommen auch die in Kapitel 2.1.2 vorgestellten englischsprachigen Studien. Eldred resümiert in seiner Studie, dass die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse innerhalb der Alphabetisierungsarbeit am Bedeutsamsten sind.

„Growth in confidence is a key outcome of successful literacy education and it should be recognised, recorded and celebrated in the process of teaching and learning“ (Eldred 2002, S. 27).

Auch Dymock (2007), Ward und Edwards (2002) sowie Eldred, Ward, Dutton und Snowdon (2004) betonen die Relevanz persönlichkeitsbezogener Lernprozesse.

„Perhaps the most profound change for most learners interviewed was a massive enhancement of their confidence and self-esteem. This increased confidence had a significant impact on their learning achievements, attitudes to learning, aims and aspirations, ability to do real life activities and their social activities with other people“ (Ward; Edwards 2002, S. 9).

„Without increases in confidence, many adults will remain non-participants, not achieving their full potential in personal development as well as skills and qualifications“ (Eldred et al. 2004, S. 57).

Insgesamt sehen die englischsprachigen Studien die positiven, persönlichkeitsbezogenen Veränderungen hauptsächlich in folgenden Bereichen: Selbstbild, Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung. Es ist jedoch zu beachten, dass sich die Resultate dieser Studien fast ausschließlich auf „non-accredited literacy learning“, also auf non-formale Alphabetisierungsmaßnahmen, fokussieren, in denen zudem die Kursgruppe entweder sehr klein war oder teilweise nur aus einem Teilnehmer bestand. In diesen Fällen herrschte ein intensives persönliches Verhältnis und eine starke Vertrauensbeziehung zwischen dem einzelnen Lernenden und dem Kursleiter. Umso erfreulicher ist es, dass in der vorliegenden Arbeit persönlichkeitsbezogene Lernprozesse auch bei Kursteilnehmern eines formalen Kursangebotes festgestellt werden konnten. Überdies konnte auch eine Vertrauensbeziehung zwischen der Kursleiterin und den befragten Kursteilnehmern aufgebaut und nachgewiesen werden.

Die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten Verbesserungen im Wissen, Können und in der Haltung der Befragten, stehen ganz im Sinne des ganzheitlichen Lernens, also dem Lernen mit Kopf, Herz und Hand nach Pestalozzi (vgl. Alsheimer; Müller; Papenkort 1996, S. 42). Vor allem die Veränderungen in der Haltung, also der affektiven und emotionalen Lerndimension (Herz), konnten in der vorliegenden Studie bei den befragten Kursteilnehmern belegt werden. Darüber hinaus konnten die Befragten diese selbstwertdienlichen Erlebnisse auch in ihre soziale Realität übertragen und diese weiter entwickeln. Die Übertragung der schriftsprachlichen und persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse findet jedoch nicht nur nach, sondern auch parallel zum Kursbesuch statt. Die Betroffenen erfahren durch ihre nahestehende Umwelt zum einen positive Rückmeldungen und Lob bezüglich ihrer Lernfortschritte und sie erleben, dass diese Personen stolz auf sie sind und sich über ihre Lernerfolge freuen. Zum anderen erhalten sie durch Familie und Freunde moralische wie auch praktische Unterstützung in Form von Hilfestellungen beim Üben oder durch motivierenden Zuspruch während des Lernprozesses. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass besonders die persönlichkeitsbezogenen Veränderungen der Kursteilnehmer von ihrer nahestehenden Umwelt nicht immer positiv bewertet werden, wobei dieser Aspekt vertieft im Kapitel 6.2 aufgegriffen wird. Die vorliegende Studie konnte die zentrale Bedeutung der Unterstützung der Betroffenen für einen erfolgreichen Lernprozess belegen. Sobald die

Unterstützung der Betroffenen wegfällt, wird es schwer die schriftsprachlichen und persönlichkeitsbezogenen Fortschritte weiter auszubauen bzw. zu verfestigen. In diesem Sinne erklärt auch die Kursleiterin, dass sie alle angehenden Kursteilnehmer in einem Beratungsgespräch nach der Unterstützung durch nahestehende Personen befragt und ihnen die Relevanz dieses Rückhaltes für den Lernerfolg verständlich macht.

Positive Aussagen und Anerkennung von außenstehenden Personen, die nicht von den schriftsprachlichen Problemen der Betroffenen wissen, haben eine noch höhere Bedeutung als die Anerkennung nahestehender Personen. Dies macht die Betroffenen besonders stolz und zufrieden. Die positiven Rückmeldungen aus der Umwelt wie auch die Unterstützung und Bestärkung durch Bezugspersonen stellen somit eine zentrale Quelle des Selbstwertgefühls, gemäß der Selbstwertforschung⁴¹, dar. Es lässt sich festhalten, dass diese Selbstwertquelle, auf die vor dem Kurs kaum zugegriffen werden konnte und die durch erfahrene, negative Rückmeldungen aus der Umwelt eher eine Bedrohung des Selbstwertgefühls darstellte, nun als selbstwertdienlich angesehen wird.

Wenn außenstehende Personen die Veränderungen wahrnehmen, wird den Betroffenen klar, dass die Veränderungen sichtbar sind und von der Umwelt positiv aufgenommen werden. Dies wird als Schritt zu einer stärkeren soziokulturellen Partizipationsfähigkeit aufgrund der schriftsprachlichen und vor allem der persönlichkeitsbezogenen Lernfortschritte interpretiert. Die Befragten erleben nun die Möglichkeit einer verstärkten gesellschaftlichen Teilhabe und sozialen Inklusion, welche ihrerseits eine selbstwertdienliche Rolle spielen. Die verbesserten schriftsprachlichen und mündlichen Fähigkeiten wirken sich auch positiv auf die Selbstwahrnehmung hinsichtlich gesellschaftsrelevanter Fähigkeiten aus und stehen somit nun als wichtigste selbstwertfördernde Quelle für die Befragten zur Verfügung.⁴² Die Kursteilnehmer nehmen nun stärker an soziokulturellen Prozessen teil, können ihren gesellschaftlichen Rechten und Pflichten besser nachkommen und können sich nach ihren Bedürfnissen freier entfalten und verwirklichen. Auch die Resultate der englischsprachigen Untersuchungen stimmen hier überein, wie dies die Ergebnisse von Westell verdeutlichen, die durch die Teilnahme an Alphabetisierungsmaßnahmen positive Auswirkungen in den folgenden Bereichen feststellen konnte:

- self-confidence
- independence/activity
- attitude change
- relationship and community building

⁴¹ Siehe hierzu Kapitel 2.4.2.

⁴² Wie in Kapitel 2.4.2 beschrieben, können funktionale Analphabeten durch ihre schriftsprachlichen Probleme auf die wichtigste Selbstwertquelle, die Selbstwahrnehmung hinsichtlich eigener gesellschaftsrelevanter Fähigkeiten und Erfolge, nicht zugreifen.

- learning to learn

Vor allem konstatiert Westell eine erhöhte Partizipationsfähigkeit und Aktivität in soziokulturellen Prozessen (vgl. Westell 2005). Mit dieser Erfahrung geht auch die Wahrnehmung einer stärkeren Zugehörigkeit zur Gesellschaft im Allgemeinen und zu, von ihnen gewählten, sozialen Gruppierungen einher. Vor allem die erste und dritte Befragte dieser Studie unterstreichen diesen Zugewinn an Selbstverwirklichung. „Äh, ja. Also sie möchte sich verändern. Sie hat jetzt angefangen zu schnuppern.“ „Also einfach das Tier das ist ihr Leben irgendwie und jetzt ähm schnuppert sie neuerdings und möchte eine zweite Ausbildung machen als Tierpflegerin und das freut mich sehr, das freut mich wirklich. Das find ich einen riesen Schritt oder.“ „Dass sie sich so etwas jetzt zutraut und in Angriff nehmen will und.“ (Fall KL, Zeile 229, 234-236, 238). „Ja so das Vertrauen: ‚Ich kann lernen und ich kann das schaffen und ich kann das wagen so einen Englischkurs anzugehen mit meinem Mann zusammen‘“ (Fall KL, Zeile 295-296). Speziell auch das, in der vorliegenden Studie, identifizierte Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten und die damit erhöhte Bereitschaft an weiteren Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, um persönlich gesteckte Ziele zu erreichen, geht mit den von Dymock und Billett entwickelten Kategorien „attitudes to learning“ und „life trajectories“ einher, worunter die Haltung zum Lernen und zur zukünftigen Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung sowie die Ziele und Erwartungen für die Zukunft zu verstehen sind. Darüberhinaus sind diese veränderten Einstellungen auch als Entwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu verstehen, was in den Kategorien der australischen Studie unter dem Aspekt „personal growth/personal change“ auftritt (vgl. Dymock; Billett 2008, S. 15). Bei Dymock’s und Billett’s Aufstellung der Kategorienliste zu den Veränderungen der Betroffenen durch Alphabetisierungsmaßnahmen wurden bisherige internationale Studien zu diesem Thema berücksichtigt.

Tabelle 3 Auswirkungen des Erlernens von Schrift (vgl. Dymock; Billet 2008, S. 15).

Kategorien	Nähere Erklärung gemäß Dymock und Billett
self-confidence and personal competence	Selbstbild, Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
engagement with others	Ausmaß der Interaktion mit anderen
attitudes to learning	Haltung zum Lernen und zur zukünftigen Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung
agency/pro-activity	Aktivität und der Umgang mit Erfahrungen und die Möglichkeit diese zukünftig zu nutzen
life trajectories	Erwartungen und Ziele für die Zukunft
personal growth/personal change	Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung
social capital	soziale Inklusion und Partizipation in soziokulturellen Gefügen

Es sei darauf hingewiesen, dass die erhöhte Partizipationsfähigkeit und die damit verbundene stärkere soziale Inklusion für die Betroffenen einen Prozess darstellt, den sie schrittweise und in individueller Geschwindigkeit durchlaufen. Sie nehmen nicht sofort vollumfänglich an gesellschaftlichen Prozessen teil, sondern immer nur so weit wie sie es sich zutrauen und sie es benötigen und wollen, da der Schritt in die Öffentlichkeit nach wie vor Überwindung und Mut kostet. Die so erfahrenen soziokulturellen Veränderungen und positiven Rückmeldungen, die erst durch die schriftsprachlichen und persönlichkeitsbezogenen Fortschritte zustande kommen, bewirken im Umkehrschluss eine weitere Verbesserung des Selbstwertgefühls und Selbstbildes der Befragten, was sich in vielfältiger Weise beobachten lässt. Somit besteht zwischen der erhöhten gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeit, der sozialen Inklusion, der positiven Rückmeldungen und dem verbesserten Selbstwertgefühl eine Wechselbeziehung, in der sich die einzelnen Elemente gegenseitig verstärken. Weiterführend sei angemerkt, dass diese Quellen der Selbstwertsteigerung bzw. -festigung für alle Menschen und nicht nur für die vorliegende Zielgruppe gelten (vgl. Schütz 2000, S. 58).

Eine zusätzliche Erkenntnis aus der Studie von Eldred et al. (2004) war, dass die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse der Teilnehmer einer Alphabetisierungsmaßnahme anscheinend unabhängig von den schriftsprachlichen Lernfortschritten sind. So schreiben Eldred et al., dass sie selbst bei geringen schriftsprachlichen Fortschritten ein verbessertes Selbstbild und einen Zuwachs an Selbstvertrauen bei den Teilnehmern feststellen konnten, welche über den Kurs hinaus anhielten (vgl. Eldred et al. 2004, S. 3). Wie bereits erwähnt, konnten bei dem zweiten Befragten der vorliegenden Untersuchung keine merklichen schriftsprachlichen Lernfortschritte durch die Kursleiterin wie auch durch den Befragten selbst festgestellt werden. Ebenso waren persönlichkeitsbezogene Lernprozesse im Hinblick auf ein verbessertes Selbstbild kaum identifizierbar. Dies muss jedoch nicht heißen, dass keine Veränderungen stattfanden auch wenn solche in den Gesprächen mit B2 und der Kursleiterin nicht festgestellt werden konnten. Die Erkenntnis von Eldred et al. impliziert, dass der schriftsprachliche Lernfortschritt wahrscheinlich eine untergeordnete Rolle für den persönlichkeitsbezogenen Lernprozess spielt. Es sind eher die positiven soziokulturellen Erfahrungen innerhalb des Kurses, die positiven Rückmeldungen aus der Umwelt, die erhöhte Partizipationsfähigkeit und die stärkere soziale Inklusion, die zur Entwicklung eines verbesserten Selbstbilds und Selbstwertgefühls führen.

Die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten persönlichkeitsbezogenen Veränderungen im alltäglichen Erleben und Verhalten der Gesprächspartner sind vielseitig und bedingen sich zum größten Teil gegenseitig. Zusammenfassend können jedoch alle erhobenen psychosozialen Veränderungen als Elemente des Selbst, also des Selbstbilds und des Selbstwertgefühls, interpretiert werden. Allgemein lassen sich die einzelnen Elemente in die folgenden Kategorien zusammenfassen:

Tabelle 4 Aspekte eines verbesserten Selbstbilds und Selbstwertgefühls (eigene Darstellung).**Verbessertes Selbstbild und Selbstwertgefühl durch:**

- ...gesteigertes Selbstvertrauen und höhere Selbstwirksamkeitserwartung
- ...verbesserte Selbstsicherheit im Umgang mit anderen (soziale Inklusion)
- ...höhere Eigenständigkeit und Aktivität
- ...stärkere soziokulturelle Partizipation (wie beispielsweise Lernbreitschaft)
- ...erleichterte Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung
- ...höhere Selbstzufriedenheit

Diese in der vorliegenden Untersuchung identifizierten Kategorien sind problemlos mit den Kategorien aus Dymock's und Billett's Studie vereinbar. Lediglich die Gewichtung der einzelnen Aspekte wurde in der vorliegenden Untersuchungsauswertung verändert, da die verschiedenen persönlichkeitsbezogenen Veränderungen im Erleben und Verhalten als Elemente einer Gesamtveränderung des Selbst der Betroffenen angesehen werden. Was sich, unter Berücksichtigung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse, hinter den einzelnen Kategorien verbirgt, wurde bereits in Kapitel 4.3.8 erläutert, weshalb an dieser Stelle lediglich die zentralen persönlichkeitsbezogenen Veränderungen herausgestellt werden. Unter Berücksichtigung aller Informationen der vorliegenden Arbeit über die Vergangenheit, die Lebensumstände und die erlebten Veränderungen von funktionalen Analphabeten, die einen Lese- und Schreibkurs besuchten, kann der folgend beschriebene persönlichkeitsbezogene Lernprozess als wesentliches Ergebnis festgehalten werden, worunter sich auch die meisten zusätzlichen psychosozialen Veränderungen erfassen lassen.

Durch einen erfolgreichen schriftsprachlichen wie auch persönlichkeitsbezogenen Lernprozess nehmen die früher lebensbegleitenden und vielfältigen Angst- und Schamgefühle der Betroffenen, zugunsten eines stärkeren Wohlbefindens im Allgemeinen und besonders in schriftsprachlichen Situationen, ab. Dies bedeutet zunächst in schriftsprachlichen Situationen weniger Angst vor Fehlern zu haben und daher weniger Angst davor von der Umwelt für mangelnde Schreib- und/oder Lesefähigkeiten verurteilt zu werden. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird gestärkt, einhergehend mit dem Bewusstsein, dass Fehler menschlich sind. Das gestärkte Selbstvertrauen im Sinne von: „Ich kann auch etwas, ich bin auch jemand und meine Meinung ist auch wichtig“ (frei zitiert nach den Aussagen von B1, B3 und KL) erzeugt zudem eine stärkere Offenheit gegenüber Herausforderungen und fördert die Bereitschaft zu gesellschaftlicher Partizipation und Wahrnehmung von Möglichkeiten, gemäß der eigenen Bedürfnisse und Wünsche. Diese erhöhte Aktivität und eigenständige Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen fördert wiederum ein stärkeres Selbstvertrauen sowie eine erhöhte Selbstsicherheit im Umgang mit anderen Menschen. Darüber hinaus

äußert sich die entwickelte Selbstsicherheit in der weiteren Verbesserung mündlicher Fähigkeiten und in einem entspannteren und lockereren Umgang mit Schrift und mit Sozialpartnern. Die Bereitschaft der Betroffenen wächst, gemäß ihrer persönlichen Zukunftserwartungen und -ziele, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen und sich selbst zu verwirklichen. Diese selbstwertdienlichen Veränderungen und die damit meist einhergehenden positiven Erlebnisse lösen einen gewissen Stolz auf sich selbst aus, der mit einer höheren Selbstzufriedenheit, im Sinne eines besseren Selbstbilds und Selbstwertgefühls, einhergeht.

6. Bedeutung der Ergebnisse und zusätzliche Erkenntnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, in Bezug auf die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse der Befragten, belegen die individuelle Bedeutung für die Betroffenen, welche sich durch eine veränderte Einstellung zu sich selbst und zu ihrem Leben ausdrückt. Dies hat wiederum Einfluss auf ihre Lebensbewältigung und somit auf ihren Lebensalltag. Dieser individuellen Bedeutsamkeit der Veränderungen wurde bereits im Kapitel 5 nachgegangen. Weiter haben die ermittelten, individuellen Veränderungen aber auch gesamtgesellschaftliche Auswirkungen, die vor allem für die konkrete Alphabetisierungsarbeit und für die Alphabetisierungsforschung von Bedeutung sind.

6.1 Bedeutung der Ergebnisse für die Alphabetisierungsarbeit

Die gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die ermittelten persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse positiv auf das psychische Wohlbefinden der Befragten und damit auch auf ihre privaten und soziokulturellen Lebensumstände auswirken. Die ermittelten psychosozialen Veränderungen konnten auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden. So stellt die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme und die damit verbundenen individuellen schriftsprachlichen, mündlichen und selbstwertbezogenen Verbesserungen ein zentrales und initiierendes Element der persönlichkeitsbezogenen Veränderungen dar. Darüber hinaus sind aber auch die Unterstützung und die positive Rückmeldung über Veränderungen bei den Betroffenen als selbstwertdienliche Quellen anzusehen. Als Folge der bisher genannten Aspekte sind die erhöhte soziokulturelle Partizipationsfähigkeit und die stärker erfahrene soziale Inklusion als fördernde Elemente zu nennen. Die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse werden dadurch weiter unterstützt und ausgebaut.

Die vorliegende Untersuchung unterstreicht auch die Relevanz persönlichkeitsfördernder Elemente in der Alphabetisierungspraxis. Der Kursbesuch, welcher in der vorliegenden Untersuchung als Initiator selbstwertdienlicher Veränderungen identifiziert wurde, steht somit im Fokus und darf dabei nicht nur als ein Ort der Wissensvermittlung von Lesen und Schreiben angesehen werden, sondern muss im Hinblick auf die spezielle Zielgruppe und deren Erfahrungen vielmehr als Raum der Begegnung, des Erfahrungsaustausches und der fachlichen wie psychologischen Unterstützung verstanden werden. Auch wenn dieses Kursverständnis mit der öffentlichen Ausschreibung eines Lese- und Schreibkurses oft nicht übereinstimmt, so ist allgemein in der Erwachsenenbildung seit langem anerkannt, dass eine Weiterbildungsmaßnahme neben dem fachlichen Wissenserwerb auch eine soziale und teilweise psychologische Ebene bedient, die für den Kurs- und Lernerfolg von wesentlicher Bedeutung ist. So konnte in dieser Studie vor allem die Relevanz der psychosozialen Ebene eines Alphabetisierungskurses identifiziert werden, was die Bedeutsamkeit einer entsprechenden Umformulierung der Kursausschreibungen gemäß den Bedürfnissen der Ziel-

gruppe impliziert. Durch entsprechend formulierte Ausschreibungen können möglicherweise weitere Betroffene erreicht werden, die sich neben der schriftsprachlichen Verbesserung vor allem danach sehnen, mit ihrem Problem nicht mehr alleine zu bleiben, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen, ein Gefühl der Gemeinschaft und sozialen Inklusion zu erleben und eine Art Stabilisierung und Unterstützung in ihrem Leben zu finden. Bei den Kursausschreibungen muss auch darauf geachtet werden, dass sich die Interessenten mühelos, anonym und damit ohne Angst vor Enttarnung oder Bloßstellung über das entsprechende Weiterbildungsangebot informieren können. Sprachgestützte Websites oder eigens eingerichtete Informationshotlines der entsprechenden Bildungsanbieter sind Möglichkeiten der anonymen und mühelosen Informationsbeschaffung. Dies wird von vielen Weiterbildungseinrichtungen bereits genutzt, jedoch sind mehrmalige Anrufe wegen Abwesenheit des Ansprechpartners oder Telefonate mit nicht zuständigen Personen für die Betroffenen hemmend und können sie von einem Kursbesuch abhalten. In diesem Sinne haben sich auch zwei Gesprächspartner in der vorliegenden Untersuchung geäußert.

Darüber hinaus ist ein Beratungsgespräch mit den angehenden Kursteilnehmern notwendig, um Wesentliches über ihre Lebensumstände und über ihre Lernbiographie zu erfahren und insbesondere um abzuklären, inwieweit nahestehende Personen den zukünftigen Lernprozess und die Betroffenen selbst unterstützen. Die Relevanz dieses Klärungsgespräches wird auch von der befragten Kursleiterin betont. Die aus diesen Beratungsgesprächen gewonnenen Informationen sind zum einen für die methodische und didaktische Kursvorbereitung und für eine sinnvolle Lernzielformulierung wichtig, zum anderen geben sie Aufschluss über die psychische Verfassung der angehenden Kursteilnehmer, welche bei der Kurskonzeption und der Teilnehmerzusammensetzung Beachtung finden sollte. Kursteilnehmer mit unterschiedlichsten Erfahrungen und Lebenswelten können sehr bereichernd und horizonterweiternd sein, jedoch könnten extreme Unterschiede im Hinblick auf die Lese- und Schreibkompetenzen negative Auswirkungen auf den schriftsprachlichen wie auch persönlichkeitsbezogenen Lernprozess von schwächeren Teilnehmern haben. Im Kurs selbst ist eine angstfreie und angenehme Lernatmosphäre für den Lernerfolg von zentraler Bedeutung. Zum einen erfahren viele Betroffene während des Kurses zum ersten Mal, dass sie mit ihren Lese- und Schreibproblemen nicht alleine sind und können ihre Erfahrungen austauschen. Dies hat bereits eine befreiende und positive Wirkung auf die Kursteilnehmer. Zum anderen können die Teilnehmer in einem geschützten Raum selbstwertdienliche Erfahrungen im Hinblick auf einen entspannten Umgang mit Schrift und anderen Personen sammeln, wodurch sie ein gesteigertes Selbstvertrauen und ein verbessertes Selbstwertgefühl entwickeln. Die Relevanz der zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Kursteilnehmern und des Aufbaus eines vertrauensvollen Verhältnisses zur Kursleitung konnte in

der vorliegenden Untersuchung als Kernelement und Kernfunktion einer Alphabetisierungsmaßnahme bezüglich persönlichkeitsbezogener Lernprozesse identifiziert werden.

Im Hinblick auf die hohe Bedeutung der Unterstützung der Betroffenen und der positiven Rückmeldungen aus der Umwelt, hinsichtlich bemerkter persönlichkeitsbezogener Veränderungen wird deutlich, dass der Rückhalt durch die Familie oder durch enge Freunde für den Lernerfolg bedeutend ist und durch Aufklärungsgespräche mit den Bezugspersonen sichergestellt werden sollte.

Der Eintritt in einen Alphabetisierungskurs ist Ausgangspunkt persönlichkeitsfördernder Lernprozesse, die durch weitere Elemente, wie Rückmeldungen, Unterstützung, soziokulturelle Partizipation und soziale Inklusion verstärkt werden und die in einer gegenseitigen Wechselbeziehung stehen. Um jedoch diesen beschriebenen Prozess auf breiterer Ebene in Gang zu setzen bedarf es einer verstärkten öffentlichen Aufklärungsarbeit und Themensensibilisierung mit dem Ziel die gesellschaftliche Tabuisierung und Stigmatisierung zugunsten eines verständnisvollen Umgangs mit dem Thema Analphabetismus, abzubauen. Ziel dieser Öffentlichkeitsarbeit muss es sein, die gesellschaftliche Diskriminierung der Betroffenen zu minimieren, damit selbstwertbedrohende Erfahrungen zu vermeiden und die lebensbegleitenden Ängste überwinden zu helfen. Die Betroffenen werden dann den Weg in eine Alphabetisierungsmaßnahme schneller und leichter finden. Zusätzlich zu einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit müssen die Weiterbildungsangebote für Menschen mit schriftsprachlichen Problemen weiter ausdifferenziert bzw. neu geschaffen und flächendeckend angeboten werden, um den Zugang zu diesen Bildungsmaßnahmen zu erleichtern. Darüber hinaus bedarf es eines verstärkten Beratungsangebotes für die Betroffenen und auch für nahestehende Personen die einem Betroffenen helfen möchten. Daneben ließe sich auch über die Einrichtung von Gesprächsgruppen, im Sinne von Selbsthilfegruppen, nachdenken, in denen sich die Betroffenen öffnen, sich frei über ihre Probleme und den damit verbundenen belastenden Alltagssituationen austauschen und dadurch das Gefühl von Rückhalt und Gemeinschaft innerhalb einer Gruppe erfahren können.

Neben den individuellen, positiven, persönlichkeitsbezogenen Veränderungen lassen sich auch überindividuelle Nutzen ableiten. So führt beispielweise die neu entwickelte Lerneinstellung der (ehemaligen) Kursteilnehmer zu einer allgemein höheren Lernbereitschaft und Bildungsbeteiligung, die einen nachhaltigen volkswirtschaftlichen Nutzen generiert. Ein beträchtlicher Anteil der Arbeitslosen sind sogenannte Geringqualifizierte mit nicht ausreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten. Durch das Erlernen von Schrift wird deren Qualifikationsniveau und somit deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht. Eine allgemein höhere Bildungsbeteiligung führt zu einer Höherqualifizierung, die über schriftsprachliche Kompetenzen hinaus geht und die vorliegende Zielgruppe für ein größeres Aufgabenspektrum qualifiziert. Durch eine solche Höherqualifizierung kann ein deutlicher Teil der

arbeitslosen Zielgruppe eine neue Berufsanstellung, mit den entsprechenden positiven volkswirtschaftlichen Aspekten, finden (vgl. BASS 2007). Der persönliche, aber auch der gesamtgesellschaftliche Nutzen des Erlernens von Schrift und der Entwicklung einer positiven Einstellung zu sich selbst und zu seinen Fähigkeiten unterstreicht die Relevanz und die Notwendigkeit in diesem Forschungsgebiet weitere und umfassendere Untersuchungen vorzunehmen.

6.2 Implikationen für weitere Forschungsvorhaben und zusätzliche Aspekte

Wie bereits erwähnt, kann die vorliegende Untersuchung lediglich als Exploration, im Sinne einer Felderkundung, in einem bisher noch recht brachliegenden Forschungsfeld verstanden werden. Es konnten verschiedene Gründe, Bedingungsfaktoren und Initiatoren, die für die selbstwertdienlichen Lernprozesse verantwortlich sind, identifiziert werden. Wie jedoch genau die Wechselbedingungen zwischen den Gründen für positive Veränderungen im Erleben und Verhalten der Betroffenen aussehen, bleibt weiter ungeklärt. So konnte in der Untersuchung nicht genau identifiziert werden in welcher Qualität sich die einzelnen Elemente, also die verbesserten schriftsprachlichen Fähigkeiten, die Erlebnisse durch einen Kursbesuch, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Rückmeldungen aus der Umwelt, auf die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse auswirken. Ebenso sind die allgemeinen Interdependenzen zwischen diesen Bedingungsfaktoren und den persönlichkeitsbezogenen Veränderungen nicht völlig geklärt, womit ein wichtiger Hinweis auf zukünftige Forschungsvorhaben auf diesem Gebiet gegeben werden soll. Auch die englischsprachigen Studien, die sich mit den psychosozialen Veränderungen funktionaler Analphabeten beschäftigten, liefern zu diesen wechselseitigen Verhältnissen der einzelnen Elemente wenig Aufschluss.

Neben den Bedingungsfaktoren konnten in dieser Studie beispielhaft persönlichkeitsbezogene Lernprozesse und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Lebenswelt der Befragten skizziert werden. Da es sich im Rahmen dieser Diplomarbeit lediglich um eine erste Sammlung dieser Veränderungen handelt, kann davon ausgegangen werden, dass über diese Ergebnisse hinaus noch weitere Veränderungen im Erleben und Verhalten festgestellt werden können, die wiederum weitreichende Auswirkungen auf den Lebensalltag der Betroffenen haben. Obwohl sich die identifizierten persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse weitestgehend mit den Resultaten der englischsprachigen Studien decken, müssen im deutschsprachigen Raum weitere und breiter angelegte Forschungen in diesem Feld vorgenommen werden, um die bisherigen Ergebnisse auch in unserer Lebensregion zu bestätigen und zu erweitern. Ein erster Schritt in diese Richtung wird momentan mit dem Verbundprojekt: „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen. Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“ des BMBF unternommen. Jedoch fokussieren sich die diesbezüglichen Einzelprojekte nicht speziell auf die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse, sondern allge-

mein auf biographische Veränderungen. Dem Bedarf an Forschungsprojekten, die explizit die psychologischen Auswirkungen und Veränderungen in Augenschein nehmen, werden die vom BMBF geförderten Projekte somit nicht gerecht. Darüber hinaus wäre, im Sinne der Nachhaltigkeit, auch eine längerfristige Sicht auf die persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse notwendig und könnte interessante Ergebnisse für die zukünftige Alphabetisierungsarbeit liefern. So schreibt auch Arnold, dass ein dringender Bedarf besteht, kurz- und auch langfristige Auswirkungen von Kursangeboten auf das Leben der Teilnehmer zu untersuchen (vgl. Arnold 2009, S. 24). Neben den langfristigen Veränderungen der Lebensumstände und im Verhalten der Betroffenen können die Ergebnisse solcher Langzeit- und Nachhaltigkeitsforschungen auch Aufschluss darüber geben, inwieweit das Problem des funktionalen Analphabetismus noch über den Kursbesuch hinaus besteht; also inwieweit die ehemaligen Kursteilnehmer langfristig mit ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten im Alltag zurecht kommen, in welchem Ausmaß sie ihre Schriftsprachkompetenzen einsetzen und inwieweit sich ihre Lese- und Schreibfähigkeiten weiter- oder zurückentwickeln.

Neben den zentralen Fragen hinsichtlich der persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse, konnten in den Forschungsgesprächen noch zusätzliche Aspekte erhoben werden, die interessante Fragen für weitere Forschungsinitiativen aufwerfen. So wurde beispielsweise deutlich, dass zwei Befragte über mehrere Jahre hinweg an Alphabetisierungsmaßnahmen teilnahmen bzw. teilnehmen und der wöchentliche Kursbesuch zu einem strukturierenden und stützenden Element in ihrem Leben geworden ist. Auch Egloff et al. konstatieren in ihrem Forschungszwischenbericht, dass viele Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses dauerhaft in Alphabetisierungsmaßnahmen verweilen.

„[...] berichten doch funktionale Analphabet/inne/n in der Regel von einem Gefühl der Erleichterung und Befreiung, sobald sie sich in einen Kurs gewagt haben und begreifen, dass sie Teil einer nicht unbedeutenden Gruppe und ihre Probleme nicht (nur) individuellen Ursprungs sind. Diese Erkenntnis, ebenso wie Fortschritte im Lesen und Schreiben und die spürbar werdenden Auswirkungen auf den Lebensalltag, machen dann den empfundenen Zugewinn an Freiheit aus und bewirken ganz allgemein ein verstärktes Interesse an dem vormals eher furchteinflößend empfundenen Kurs“ (Egloff et al. 2009, S.17).

Das langjährige Verharren im Kurs wird damit begründet, dass der Kurs die positiven Veränderungen der Kursteilnehmer zu stabilisieren hilft und als festes Element eine Unterstützung im Alltag darstellt (vgl. Egloff et al. 2009, S. 17). Zudem wird die Schaffung neuer Abhängigkeiten durch den Kursbesuch als Grund für die lange Verweildauer herangezogen, da sich unter den Kursteilnehmern selbst und zur Kursleitung ein vertrauensvolles und teils freundschaftliches Verhältnis entwickelt (vgl. Egloff et al. 2009, S. 19). Diese Erkenntnis konnte ebenfalls in der vorliegenden Untersuchung für die Beziehung der Betroffenen untereinander und vor allem zur Kursleiterin, bestätigt werden. Es bleibt abzuwarten zu welchen

endgültigen Forschungsergebnissen Egloff et al. kommen, jedoch sollte deutlich werden, wie wichtig es ist ein umfassendes Bild über die psychosozialen Dispositionen der Betroffenen zu erhalten. Hierdurch werden vielfältige und teils unerwartete Entwicklungsprozesse der Teilnehmer erklärbar und tendenziell voraussagbar. Auch die Frage nach einer zusätzlichen Kursphase, im Sinne von Unterstützungs- und Transferberatungsmaßnahmen, wird durch die lange Verweildauer der Alphabetisierungskursteilnehmer aufgeworfen. Eine solche zusätzliche Kursphase könnte den Betroffenen nach Erreichung ihrer Lernziele den Übergang vom Kursbesuch in das alltägliche Leben erleichtern. Diesbezüglich liegen bisher jedoch noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen oder entsprechende Maßnahmenvorschläge vor (vgl. Egloff et al. 2009, S. 20). Darüber hinaus könnten zusätzlich eingerichtete Beratungs- und Bildungsangebote, speziell für ehemalige Alphabetisierungskursteilnehmer, einen Raum des Austauschs, des Zusammenseins und der Unterstützung der Betroffenen, im Sinne eines lebensbegleitenden Coachings, eine strukturierende und stützende Funktion im Alltag geben.

Ein weiterer Aspekt der durch die vorliegende Untersuchung aufgezeigt wurde, ist, dass manche Gesprächspartner nur über einen einfachen und wenig ausdifferenzierten Wortschatz verfügen. Die Kursleiterin erklärt, dass sie dieses Phänomen recht häufig bei ihren Kursteilnehmern feststellen kann, was sie darauf zurückführt, dass die Betroffenen häufig mit einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind, in denen kein ausdifferenzierter Wortschatz benötigt wird. Der Zugriff auf ihr „inneres Lexikon“ scheint in sprachlichen Situationen oft versperrt, wodurch sie zwar wissen was sie sagen möchten, es jedoch nur in unzureichenden oder einfachen Worten ausdrücken können. „Also sagen wir mal Semantik, der semantische Teil, Bedeutung haben sie eigentlich. Sie wissen nach was sie suchen oder. Sie wissen was sie ausdrücken möchten, aber es ist wie im Moment, wo sie das sagen wollen, ist der Zugriff auf das innere Lexikon wie verschüttet oder ist einfach nicht da oder und sie finden dann das Wort nicht und dann sagen sie: ‚Mm Dings‘ so“ (Fall KL, Zeile 322-326). Dieses Phänomen, so betont die Kursleiterin, bezieht sich jedoch nicht allgemein auf alle Personen mit schriftsprachlichen Problemen. „Ich weiß nicht, ich glaub nicht, dass es ursächlich ist aber ich stell das noch manchmal fest als Zusammenhang. Ich könnte aber nicht sagen, ein typischer Illettrist hat das sicher“ (Fall KL, Zeile 331-333). Um allerdings die möglichen Zusammenhänge zwischen mangelnder Schriftsprache und einfacher Artikulation zu bestimmen, sind wissenschaftliche Untersuchungen nötig.

Im Gespräch mit dem zweiten Befragten, bei dem keine wesentlichen schriftsprachlichen wie auch persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse festgestellt werden konnten, wurde noch ein anderer Aspekt aufgeworfen. Er erzählt, dass er gezielt Vergleiche im Sport und in anderen Hobbies anstrebt, in denen er gut ist. Er verfolgt damit das Ziel sich zu beweisen und anderen zu zeigen, dass er auch etwas kann, wodurch er versucht sein Selbstwertgefühl

gezielt aufzubessern. Diese Feststellung lehnt sich an die Resultate der allgemeinen Selbstwertforschung an (vgl. Kapitel 2.4). Demnach vermeiden Personen mit einem geringen Selbstwertgefühl, wie das für einen Großteil funktionaler Analphabeten angenommen wird, zwar tendenziell Vergleiche, da sie meist unterlegen sind und dies als selbstwertbedrohend angesehen wird. Sie suchen aber gezielt Bereiche, in denen sie überlegen sind, da eben diese Überlegenheit selbstwertfördernd wirkt und sie sich beweisen können (vgl. Laux; Renner 2005, S. 486). Es wird vermutet, dass B2 diese sportlichen Vergleiche und positiven Rückmeldungen aus der Umwelt gezielt sucht, da er nach wie vor auf zentrale selbstwertfördernde Quellen, durch nicht ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten, nicht zugreifen kann. Diesem Aspekt konnte in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht näher nachgegangen werden. Entsprechende Forschungen, hinsichtlich der Gründe und Bedingungen für das gezielte Eingehen von Vergleichen von funktionalen Analphabeten, versprechen aber interessante Ergebnisse für die Alphabetisierungsforschung.

Abschließend sei noch auf ein weiteres Phänomen aufmerksam gemacht, das ebenfalls im Rahmen der Untersuchung ermittelt wurde. Die durch den Kursbesuch initiierten schriftsprachlichen und persönlichkeitsbezogenen Veränderungen der Kursteilnehmer werden von den nahestehenden Personen nicht immer als positiv empfunden, wodurch häufig die einst zugesicherte Unterstützung wegbricht. Auch im Gespräch mit der Kursleiterin konnte dieses Phänomen bestätigt werden. Die persönlichkeitsbezogenen Veränderungen werden beispielsweise vom Lebenspartner als störend empfunden, was Spannungen und Auseinandersetzungen bis hin zur Unterstützungsverweigerung und Ablehnung des Kursbesuchs nach sich zieht. „Von der Ehefrau wird das nicht unbedingt so geschätzt.“ „Weil der Mann ist dann nicht mehr so pflegeleicht, vielleicht oder“ (Fall KL, Zeile 525; 527). Die Kursleiterin berichtet beispielhaft über eine Situation die ein Kursteilnehmer bei einer ihrer Arbeitskollegen erlebte. „Und dann, und seine Frau hat alles gemacht so und man hat gelebt. Und dann ist er in den Lese- und Schreibkurs, Frau ist dafür gewesen. Nachher hat er, hat er wieder Lesen und Schreiben gelernt und hat vor allem Diskutieren gelernt, der ist selbstbewusster geworden und das hat Frau gar nicht geschätzt.“ „Also zu erleben: ‚Ich bin jemand, meine Stimme zählt und ich kusche jetzt nicht mehr immer oder ich sag jetzt nochmal etwas an einem Punkt wo ich früher bei meiner Ehefrau vielleicht nichts mehr gesagt hätte‘ oder“ (Fall KL, Zeile 146-150; 517-520). Dieses Verhältnis von persönlichkeitsbezogenen Veränderungen der Kursteilnehmer und der diesbezüglichen Einstellung des Partners lässt interessante Aufschlüsse vermuten, die jedoch noch nicht in den Blickpunkt der Forschung gerückt sind. Durch die Aussagen in den Forschungsgesprächen lässt sich jedoch vermuten, dass der Prozess einer verminderten Abhängigkeit und die Entwicklung eines verbesserten Selbstvertrauens, welches sich vor allem im mündlichen Bereich zeigt, vom Lebenspartner der lese- und schreibschwachen Person teils als störend empfunden wird, da sich somit auch die (Macht-) Ver-

hältnisse in einer Beziehung ändern. Dieses Phänomen mit Hilfe entsprechender Untersuchungen näher zu beleuchten, scheint ein wichtiger Bestandteil für einen erfolgreichen, schriftsprachlichen wie auch persönlichkeitsbezogenen Lernprozess funktionaler Analphabeten zu sein, gerade wenn man die Relevanz der Unterstützung von nahestehenden Personen für einen erfolgreichen Lernprozess in der Alphabetisierung berücksichtigt.

7. Resümee

Ziel der durchgeführten Untersuchung war es, die individuellen, persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse bei Teilnehmern einer Alphabetisierungsmaßnahme festzustellen und die damit verbundenen Auswirkungen auf deren Lebenswelt beispielhaft zu untersuchen. Die Ergebnisse dieser Studie weisen deutlich darauf hin, dass die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs auf weitaus mehr Aspekte Einfluss nimmt, als nur auf die schriftsprachlichen Lernprozesse. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Teilnahme an entsprechenden Bildungsangeboten vor allem psychosoziale Veränderungen der Teilnehmer auslöst, die zunächst vor allem für die Teilnehmer selbst, im Hinblick auf ihr persönliches Befinden und auf ihre Möglichkeiten einer bedürfnisgerechten Lebensbewältigung, von Bedeutung sind. Der Fokus dieser Studie auf die Betroffenen selbst und deren Befinden nach dem Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme stellt einen bisher noch vernachlässigten Untersuchungszeitpunkt der deutschsprachigen Alphabetisierungsforschung dar. Die vorliegende Arbeit möchte auf diesen Umstand aufmerksam machen und darauf hinweisen, dass gerade in der Arbeit mit funktionalen Analphabeten die Betroffenen selbst und deren Empfindungen im Vordergrund einer erfolgreichen Arbeit in allen Bereichen der Bekämpfung des Analphabetismus stehen. So kann beispielsweise die Konzeption einer Alphabetisierungsmaßnahme erst durch die Erkenntnisse der psychosozialen Auswirkungen auf die Betroffenen in optimaler Weise auf die Bedürfnisse der Teilnehmer, im Hinblick auf bestmögliche Lernergebnisse, vorgenommen werden.

Die individuellen Veränderungen, welche die Kursteilnehmer erfahren ziehen aber auch gesamtgesellschaftliche Auswirkungen nach sich, da die Betroffenen durch eine veränderte Lebens- und Selbsteinstellung dazu befähigt werden, sich in einer anderen Qualität und Quantität an soziokulturellen Prozessen zu beteiligen. Der daraus abgeleitete gesellschaftliche Nutzen zeigt sich beispielsweise in einer, durch ein höheres Selbstvertrauen und eine bessere Selbstwirksamkeitserwartung, veränderten Einstellung zum Lernen, die mit einer höheren Bildungsbereitschaft und damit der Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen einhergeht. Die somit mögliche Höherqualifizierung der Zielgruppe, die über die schriftsprachlichen Kompetenzen hinaus geht, erleichtert die Eingliederung in die Arbeitswelt oder ermöglicht in bisherigen beruflichen Tätigkeiten besser zurecht zu kommen bzw. sich beruflich weiterzuentwickeln. Der volkswirtschaftliche Nutzen, der sich beispielsweise aus einer geringeren Arbeitslosenzahl ehemaliger Analphabeten, aus Arbeitsunfallreduktionen und aus Produktivitätssteigerungen ergibt, ist bedeutend. Bedingt durch ein gesteigertes Selbstwertgefühl und einer damit einhergehenden Selbstsicherheit, sind die Betroffenen eher bereit sich nach ihren Bedürfnissen zu entfalten und dementsprechend verstärkt an soziokulturellen

Prozessen teilzunehmen. Dies ist nicht nur positiv für die Betroffenen selbst, sondern generiert auch einen vielfältigen gesellschaftlichen Mehrwert.

Die Studie macht deutlich, dass die Gründe für die erhobenen persönlichkeitsbezogenen Lernprozesse vielfältig und multikausal sind. Deren Interdependenzen muss in weiteren Forschungen näher nachgegangen werden, um diese Lernprozesse und deren Auswirkung besser zu verstehen und um die entsprechenden Bildungsmaßnahmen optimal auf die einzelnen Bedingungsfaktoren anzupassen. Die vorliegende Arbeit soll damit als Sensibilisierung für die Relevanz der psychosozialen Prozesse für eine erfolgsversprechende Alphabetisierungsarbeit verstanden werden und Initiator für nachfolgende Forschungsvorhaben in diesem Feld sein.

Persönliches Resümee

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema des funktionalen Analphabetismus hat mir viele interessante Aspekte eröffnet, die mich fachlich wie auch emotional fesselten. Die Möglichkeit Personen, die durch ihre mangelnde Schriftsprache unter vielfältigen Sorgen und Problemen leiden, auf ihrem Weg in ein angstfreies und stärker selbstbestimmtes Leben behilflich zu sein, war für mich ein besonderer Reiz für die intensive Beschäftigung mit diesem Thema. Die Alphabetisierungsarbeit stellt ein interessantes pädagogisches Arbeitsfeld in der Erwachsenenbildung dar, in welchem man Menschen unmittelbar und lebensnah in der Bewältigung ihres Lebensalltags und beim Streben nach Selbstverwirklichung unterstützen kann. Gerade in der Arbeit mit funktionalen Analphabeten werden die Kompetenzen und die Professionalität ausgebildeter Erwachsenenpädagogen, hinsichtlich des Wissens, wie Erwachsene lernen und hinsichtlich der angemessenen methodischen und didaktischen Realisierung, benötigt. Dieser Einsatz hat nicht nur einen Nutzen für die Betroffenen selbst, sondern durchaus auch positive Wirkung auf den Pädagogen, dessen Ziel und Wunsch, anderen Menschen zu helfen, hier besonders gut verfolgt werden kann. Die unmittelbaren pädagogischen Erlebnisse, die für den Pädagogen und dessen Berufsverständnis von zentraler und motivierender Bedeutung sind, können in dieser Arbeit auf eine besondere Art erfahren werden.

Während meiner Recherchen konnte ich feststellen, dass die Alphabetisierungsarbeit im Hinblick auf diverse nationale und internationale Forschungsprojekte und Sensibilisierungskampagnen noch recht undifferenziert ist und ein vielfältiger Wissensbedarf zu verschiedenen Themenaspekten, wie beispielsweise zu den psychosozialen Dispositionen funktionaler Analphabeten, besteht. Vor allem die Einzelschicksale funktionaler Analphabeten machten mich betroffen und motivierten mich, diesem Aspekt näher nachzugehen. Die Ergebnisse der Studie machten schnell klar, dass die ermittelten Veränderungen in ihrer Vielfalt wie auch in ihrer persönlichkeitsbezogenen Bedeutung stark individuell und subjektiv

sind. Die vorliegende Untersuchung kann daher lediglich eine Art Blitzlicht auf das Forschungsfeld darstellen. Ab wann eine Sättigung der Ergebnisse durch eine größere Zielgruppenbefragung erreicht werden kann bleibt unklar, jedoch konnten bereits bei den hier Befragten gewisse Überschneidungen festgestellt werden, die ebenfalls durch die langjährigen Erfahrungen der Kursleiterin mit der Zielgruppe bestätigt werden konnten. Meines Erachtens sind weitere Forschungen absolut notwendig, um ein umfassendes Bild von den persönlichkeitsbezogenen Lernprozessen der Betroffenen zu erhalten und um daraufhin zu untersuchen, inwieweit die bisherige Alphabetisierungsarbeit den Bedürfnissen der Zielgruppe entspricht bzw. wie diese teilnehmerorientiert angepasst werden muss, um die Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus weiter voran zu treiben. Durch individuell angepasste Bildungsangebote könnten die gewünschten Lernziele effektiver realisiert und auch Personen, die den Weg in einen Alphabetisierungskurs bisher noch nicht gefunden haben, erreicht werden.

Literaturverzeichnis

ALL Adult Literacy & Life Skills Survey (2003). URL: <http://nces.ed.gov/Surveys/ALL>, 05.06.2010.

alphabund Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung (2010): Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen. Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung. URL: http://alphabund.de/Verbleibsstudie_zur_biographis.79.0.html?&L=oaxwepzwsoayu, 05.06.2010.

Alzheimer, M.; Müller, U.; Papenkort, U. (1996): Spielend Kurs planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika Verlag.

Amelang, M.; Bartussek, D.; Stemmler, G.; Hagemann, D. (2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.

AMOSA Arbeitsmarktbeobachtung Ostschweiz, Aargau und Zug (2010). URL: <http://www.amosa.net/>, 05.06.2010

AMOSA Arbeitsmarktbeobachtung Ostschweiz, Aargau und Zug (2008): Chancen für Geringqualifizierte in der internationalen Bodenseeregion. URL: <http://www.amosa.net/webautor-data/123/Chancen-fuer-Geringqualifizierte.pdf>, 05.06.2010.

AOB Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V. (2010) URL: <http://www.aobberlin.de>, 05.06.2010.

AOB Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V. (Hrsg.) (1996): Ich bin keine Schreibmaschine. Berlin: AOB Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V.

Arnold, U. (2009): Zur Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (4/2009): Alphabetisierung und Grundbildung. Bonn: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bertelsmann, S. 23-32.

Asendorpf, J. B. (2007): Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

BASS AG Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien (2007): Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL). Zusammenfassung. Bern: BFS Bundesamt für Statistik.

URL: <http://www.lesen-schreiben-schweiz.ch/UserFiles/File/Schlussbericht%20Wirtschaftliche%20Kosten%20BASS%20April%202007.pdf>, 05.06.2010

BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2008): Grundlagenpapier Arbeitsgruppe Grundkompetenzen. Bern: BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

BFS Bundesamt für Statistik (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey. Neuchâtel: BFS Bundesamt für Statistik. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/22/publ.Document.80535.pdf>, 05.06.2010.

BFS Bundesamt für Statistik (2007): Bildungsmosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007. Neuchâtel: BFS Bundesamt für Statistik. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.100199.pdf>, 05.06.2010.

BFS Bundesamt für Statistik (2008): Eurostat, European Labour Force Survey (EU LFS) Frühzeitige Schulabgänger/innen im internationalen Vergleich. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51325.513.html?open=1,2#2>, 05.06.2010

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung; Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf, 05.06.2010.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Zweite Chance: Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene. URL: <http://www.bmbf.de/de/426.php>, 05.06.2010.

Bortz, J.; Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Dachverband Legasthenie Deutschland (2010): Was ist Legasthenie oder wie wird sie definiert? URL: <http://www.legasthenieverband.org/index.php?show=faq#legasthenie1>, 05.06.2010.

Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten; de Langen-Müller; U. (2010): Legasthenie beim Namen nennen. Prävention, Diagnostik und Therapie von

Störungen des Schriftspracherwerbs. URL: <http://www.dbs-ev.de/aktuell/ak010205.htm>, 05.06.2010.

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

Döbert, M.; Hubertus, P.; Bundesverband Alphabetisierung e.V. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Klett. URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf, 05.06.2010.

Drecolli, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus - Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecolli, F.; Müller, U. (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 29-40.

Dymock, D. (2007): Community Adult Language, Literacy and Numeracy Provision in Australia: Diverse Approaches and Outcomes. An Adult Literacy National Project Report. Australien: National Centre for Vocational Education Research (NCVER) im Auftrag von: Australian Government Department of Education, Science and Training. URL: <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr5l04.pdf>, 05.06.2010.

Dymock, D.; Billett, S. (2008): Assessing and acknowledging Learning through non-accredited community adult language, literacy and numeracy programs. Adult Literacy National Project Report. Australien: National Centre for Vocational Education Research (NCVER) im Auftrag von: Australian Government Department of Education, Science and Training. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/41/e1/07.pdf, 05.06.2010.

Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.

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

Egloff, B.; Jochim, D.; Schimpf, E. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (4/2009): Alphabetisierung und Grundbildung. Bonn: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bertelsmann, S. 11-22.

Eldred, J. (2002): Moving on with confidence. Perceptions of success in teaching and learning adult literacy. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales) NIACE.

Eldred, J.; Ward, J.; Dutton, Y.; Snowdon, K. (2004): Catching Confidence. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education NIACE.

EU Europäische Union Amtsblatt L394 (2006): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. (2006/962/EG). URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu_amtsblatt_schlkomp.pdf, 05.06.2010.

Eysenck, H. J. (1970): The structure of human personality. London: Methuen.

FHNW Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien und Schrift (2010). URL: <http://www.fhnw.ch/ph/zi>, 05.06.2010.

Filipp, S.; Mayer, A. (2005): Selbst und Selbstkonzept. In: Weber, H.; Rammsayer, T.: Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 266-276.

Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (1999): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A.; Langer, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.

Füssenich, I. (1995): Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, W.; Fitzner, T.; Schubert, C.: Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Stuttgart: Klett, S. 129-149.

Giese, H. W. (1987): Warum wird der Analphabet gerade heute zu einem Problem? In: Balhorn, H.; Brügelmann, H.: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude. Im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), S. 260-266.

Greve, W. (2000): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz PVU Psychologie Verlags Union.

Heidtmann, H. (2000): Medienverbände - Herausforderung und Chancen. In: Stark, W.; Fitzner, T.; Schubert, C.: Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung. Stuttgart: Klett, S. 181-195.

Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Hilbe, R. (2007): Motivationale Lernbedingungen bei der Überwindung von Illettrismus bei Erwachsenen. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern.

Hubertus, P. (1995): Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: Brügelmann, H.; Balhorn, H.; Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle, S. 250-262.

Hubertus, P.; Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. (Hrsg.) (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen: Bundesverband Alphabetisierung e.V.

IALS International Adult Literacy Survey (2003). URL: <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/hip/lld/nls/Surveys/ialsintro.shtml>, 05.06.2010.

Kazis, C.; Barz-Buri, U. (1991): Buchstäblich sprachlos: Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel: Lenos.

Kleint, S., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2009): Funktionaler Analphabetismus - Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: Bertelsmann.

Laux, L.; Renner, K. H. (2005): Selbstdarstellung. In Weber, H.; Rammsayer, T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 486-492.

Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU Psychologie Verlags Union.

- Marr, B.; Helme, S.; Tout, D.** (2003): Rethinking Assessment: Strategies for holistic adult numeracy assessment. A resource book for practitioners, policy-makers, researchers and assessors. Commonwealth of Australia: Language Australia Ltd.
- Mayer, H. O.** (2008): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayring, P.** (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Merkens, H.** (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In Friebertshäuser, B.; Prengel, A.; Langer, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 97-106.
- Mummendey, H. D.** (2006): Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Nöller, S.** (2007): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller.
- OECD** Organisation for Economic Co-operation and Development; Statistics Canada (Hrsg.) (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Ottawa: OECD Publishing.
- OECD** Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): DeSeCo-Projekt. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>, 05.06.2010.
- Oswald, M.; Müller, H.** (1982): Deutschsprachige Analphabeten, Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Panagiotopoulou, A.** (2001): Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands: Erwerb von Schriftlichkeit in der Schule als Förderung (schrift-) sprachlicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlagsgruppe.
- Pfarr, K.; Schenk, B.** (2001): „Erzählen Sie doch mal...“ Ein Werkstattbericht über 120 Interviews mit Lesern und Nichtlesern. In: Franzmann, B.; Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel-Verlag, S. 33-60.

Rahn, M. (1981): Legasthenie bei Erwachsenen. Berlin: Spiess.

Romberg, E. (1993): Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenstiel, L. (2005): Von der Qualifikation zur Kompetenz. FÜAK-Forum.

URL: http://www.fueak.bayern.de/sonstiges/14982/linkurl_0_2_0_0.pdf, 05.06.2010.

Rost, D. H. (2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU Psychologie Verlags Union.

Saldern, M. von (1995): Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Methoden. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: DSV Deutscher Studien Verlag, Bd. 1, S. 331-371.

Schachinger, H. (2002): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. Bern: Hans Huber Verlag.

Schütz, A. (2000): Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. Stuttgart: Kohlhammer.

Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben (2010). URL: <http://www.lesen-schreiben-schweiz.ch>, 05.06.2010.

Sommer, T.; Sturm, A.; Hilbe, R.; Studer, M. (2009): Illettrismus und neue Technologien - Schriftlernen in der Nachholbildung (INT) 2006-2009. URL: [http://www.illett.ch/myUpload Data%5Cfiles%5CINT_Projektbericht_web.pdf](http://www.illett.ch/myUpload/Data%5Cfiles%5CINT_Projektbericht_web.pdf), 05.06.2010.

Stauffacher, V. (1992): Lesen und Schreiben - ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. Luzern: Edition SZH/SPC.

SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung (2007): Übersicht Illettrismusbekämpfung in der Schweiz. Zürich: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB.

SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung (2008): Situation im Bereich Grundkompetenzen in der Schweiz. Zürich: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB.

SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung (2010a) <http://www.alice.ch>, 05.06.2010.

SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung (2010b): Lernfestival.
URL: www.lernfestival.ch, 05.06.2010.

Terry, M. (2006): Making a Difference in Learners' Lives: Results of a Study Based on Adult Literacy Programs. In: Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educational Planning, v16 n1, S. 3-19.

Tröster, M. (2005): Alphabetisierung/Grundbildung - Kursentwicklung an den Volkshochschulen. Bonn: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf, 05.06.2010.

Tröster, M.; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Tröster, M.; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld: Bertelsmann.

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1962): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris. Zitiert nach: Mitter, W.; Schäfer, U. (Hrsg.) (1994): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/Main u. a.: Bildungsforschung internationaler Organisationen Band 9, S. 254.

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1997): International Standard Classification of Education I S C E D 1997.

URL: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm, 05.06.2010.

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010): Weltbericht. Bildung für alle 2010. Ausgeschlossene einbinden. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf>, 05.06.2010.

UNESCO Education United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010a): United Nations Literacy Decade (2003 – 2012).

URL: <http://www.unesco.org/en/literacy/un-literacy-decade>, 05.06.2010.

UNESCO Education United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010b): Literacy. URL: <http://www.unesco.org/en/literacy>, 05.06.2010.

UNESCO Education United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010c): International Literacy Day, 8 September. URL: <http://www.unesco.org/en/literacy/advocacy/international-literacy-day/>, 05.06.2010.

Vanhooydonck, S.; Grossenbacher, S. (2002): Illettrismus. Wenn Lesen ein Problem ist. Hintergründe und Gegenmaßnahmen. Trendbericht SKBF Nr. 5. Aarau: SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Verein Lesen und Schreiben (2010). URL: <http://www.lesen-schreiben.com>, 05.06.2010.

Ward, J.; Edwards, J. (2002): Learning Journey: Learner's Voices. Learner's Views on Progress and Achievement in Literacy and Numeracy. LSDA Research Report. London: Learning and Skills Development Agency. URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/af/85.pdf, 05.06.2010.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Westell, T. (2005): Measuring non-academic outcomes in adult literacy programs: a literature review. Canada. URL: <http://www.nald.ca/fulltext/measuring/measuring.pdf>, 05.06.2010.

Informationsgespräche:

Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V., 23. Juli 2009.

Dr. André Schläfli, Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, 5. September 2009.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

CD mit Anhang

A 1: Lesekompetenzniveaus gemäß ALL-Studie

A 2: Übersicht über die Illettrismusbekämpfung in der Schweiz

A 3: Legasthenie und funktionaler Analphabetismus

A 4: Gesprächsleitfäden

A 4.1: Gesprächsleitfaden (B1, B2, B3)

A 4.2: Gesprächsleitfaden (KL)

A 5: Gesprächsprotokolle

A 5.1: Protokoll B1

A 5.2: Protokoll B2

A 5.3: Protokoll B3

A 5.4: Protokoll KL

A 6: Transkriptionen der Gespräche

A 6.0: Transkriptionsrichtlinien

A 6.1: Transkription B1

A 6.2: Transkription B2

A 6.3: Transkription B3

A 6.4: Transkription KL

A 7: Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung nach Mayring